

UNE SOCIOLOGUE BRÉSILIENNE AU CROISEMENT DE DIVERSES CULTURES DE RECHERCHE

MENGA LÜDKE

Je dois à Viviane Isambert-Jamati l'introduction dans le cercle très spécial de chercheurs qui partagent leurs parcours de recherche avec le public de *Perspectives documentaires en éducation*. J'ai résisté plusieurs années déjà, mais je dois reconnaître que les raisons avancées par Viviane ont été, comme toujours, les plus fortes. Ma trajectoire de vie et de formation m'a amenée à traverser différents pays, à rencontrer différentes cultures de recherche, qui ont provoqué un croisement d'influences sur la jeune chercheuse en formation, originaire d'un pays où la tradition de recherche en éducation était aussi encore très jeune. Le passage par la France a été fondamental, autant pour mon histoire personnelle (j'y ai fait mon doctorat), que pour mon rapport à l'histoire du pays (j'y ai vécu mai 1968).

À L'ORIGINE

Mon accès à l'enseignement supérieur a représenté un saut d'obstacles de natures sociale et même matérielle. Dans ma famille, je fus la première de ma génération à accéder à l'enseignement supérieur. Pour assister aux cours de l'université de São Paulo, il me fallait faire de longs trajets en train ou en autobus, car j'habitais à soixante kilomètres de la capitale de l'état¹. J'y ai fait ma licence en philosophie – correspondant à peu près au DESS –, qui donnait accès au concours de professeur de l'enseignement secondaire du réseau public.

Je me suis alors présentée à l'examen pour enseigner la sociologie aux instituteurs en formation dans les écoles normales. Mon travail dans ce type d'institution a duré quatre ans, dans une ville bien éloignée de la capitale et de ma ville natale. Je me suis très bien adaptée au rôle de

1. Le Brésil est divisé en vingt-sept états.

professeur, mais j'étais déjà captivée par la recherche, surtout grâce à l'influence d'un de mes professeurs, l'un des plus importants sociologues brésiliens, Florestan Fernandes, dont les œuvres constituent des références obligatoires pour toute la communauté éducative du pays. Connaissant mon intention de poursuivre mes études après la licence, il m'a suggéré de faire une étude sur une communauté formée par des lettons, qui avaient quitté leur pays à l'époque de la deuxième guerre mondiale. Ils vivaient près de la ville de l'école normale où je travaillais. Il s'agissait d'un groupe résiduel d'environ trois cents personnes, toutes âgées de plus de soixante ans : ceux qui restaient ensemble après la fuite des jeunes adultes, partis vers d'autres régions du pays pour chercher de meilleures conditions de vie et de travail. J'ai visité plusieurs fois cette communauté (y compris avec mes étudiants). J'ai interviewé son leader et j'ai obtenu une intéressante quantité de données, susceptibles de servir mon travail de « post-graduation », comme on désignait à cette époque-là les études après la licence. Mais j'ai bientôt abandonné ce petit projet qui, accompli, aurait pu me conduire vers un itinéraire marqué par l'étude des communautés, bien au goût des sociologues américains du moment.

Du fait de mon activité professionnelle, mon attention était déjà attirée par les problèmes d'éducation, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants. J'ai été invitée à participer à la réflexion d'une équipe, formée dans la capitale de l'état, pour la formation des enseignants, en vue de l'installation d'un nouveau type d'établissement d'enseignement secondaire, appelé le « Gymnase vocationnel ». Inspiré des « classes expérimentales » du Père Faure, en France, ce nouveau type d'école moyenne proposait un programme curriculaire articulant les objectifs de l'enseignement secondaire traditionnel (de préparation générale) à l'initiation aux pratiques pour une meilleure adaptation à la vie courante de chaque citoyen. Ces pratiques couvraient des sujets liés aux métiers du commerce, de l'industrie, ou bien aux problèmes agricoles. Chaque établissement devait choisir les pratiques les plus adaptées au contexte dans lequel l'école serait installée et c'était les parents qui faisaient les choix. J'étais chargée de coordonner l'enquête auprès des parents, dans les cinq premières villes où les nouveaux « gymnases » seraient installés. C'était ma première recherche.

Ensuite, j'ai été invitée à m'inscrire dans un séminaire de préparation de jeunes chercheurs en éducation. C'était une initiative de notre institut national de recherche pédagogique, l'INEP, avec l'appui de l'UNESCO. Il réunissait une trentaine de jeunes, venant de toutes les régions du pays, pour passer une année comme internes dans ce séminaire, à São Paulo, suivant des cours considérés comme fondamentaux pour la formation des futurs chercheurs en éducation, tous déjà licenciés et ayant quelque expérience comme enseignants. Les disciplines offertes étaient la statistique et la méthodologie de recherche pour tous, bien sûr, et des disciplines spécifiques pour les participants de chaque domaine de spécialité du séminaire : la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation et l'administration scolaire. J'appartenais évidemment au groupe de sociologie, sous la direction d'un professeur invité venant d'une université américaine, comme c'était d'ailleurs le cas pour les deux autres groupes. Les trois professeurs américains furent invités en raison précisément de leur expérience en tant que professeurs et chercheurs. Dans le groupe de sociologie nous avions, comme auxiliaire du professeur américain, une sociologue brésilienne qui venait de soutenir son doctorat à l'université de Chicago : Aparecida Joly Gouveia. Vers la fin de l'année, donc avant la fin du séminaire, elle s'était révélée notre vraie formatrice, grâce à sa grande qualification comme chercheuse et à sa sensibilité aux problèmes d'éducation du pays. En plus, elle arrivait de l'université de Chicago porteuse d'un ambitieux projet de recherche. Il s'agissait d'un « survey » pour étudier les relations entre l'enseignement secondaire et le développement socio-économique des différentes régions du pays. A. Joly Gouveia était chargée de composer l'équipe de travail et elle sollicita pour cela quelques étudiants du séminaire, dont je faisais partie. Ce fut notre grande école pratique de la recherche. Après les études à l'université et l'approfondissement au séminaire, rien de mieux, pour compléter notre formation, que l'implication dans un grand projet de recherche. Nous avons eu l'opportunité d'en vivre chaque étape, depuis la formulation des hypothèses jusqu'à la rédaction du rapport final, en passant par la discussion sur la construction de l'échantillon, l'élaboration des instruments, la récolte de données, les analyses et les débats autour des observations. Tout cela était suivi de près par l'attention clairvoyante de la chercheuse

expérimentée. Elle nous a même confié la rédaction de plusieurs chapitres du livre, correspondant au rapport final de la recherche. C'était ma première publication².

VERS LA FRANCE

Je fus invitée à poursuivre dans le centre de recherche où se déroulait le séminaire, comme auxiliaire auprès du professeur de sociologie, puis dans les différentes recherches réalisées dans le centre. Quatre ans plus tard, en 1966, j'ai reçu une bourse pour suivre, pendant six mois, un cours sur les organisations internationales, à Nice. Après la fin du cours, je me suis installée à Paris, disposant d'un congé sabbatique d'une année. J'avais la ferme intention de profiter des quelques mois restants pour entrer en contact avec les groupes de recherche en sociologie de l'éducation. J'ai eu l'occasion de rencontrer à Paris Madame Jacqueline Cambon, qui avait travaillé à São Paulo, dans le séminaire mentionné. Je lui ai demandé de m'indiquer un contact, parmi les membres de la communauté de sociologues de l'éducation à Paris. Elle a immédiatement proposé le nom de Viviane Isambert-Jamati, qu'elle ne connaissait pas personnellement, tout en me conseillant de lui demander un rendez-vous, car Viviane Isambert-Jamati était connue comme très ouverte et accueillante mais aussi très occupée par sa responsabilité de directrice du Centre d'études sociologiques de la rue Cardinet. Ce rendez-vous, accordé tout de suite, a joué un rôle capital dans ma carrière. Viviane m'a invitée à devenir vacataire dans son groupe et m'a aussi suggéré de rester en France faire un doctorat. J'avoue que, même aujourd'hui, évoquant cette rencontre, je me sens un peu étourdie par la confiance spontanément offerte par Viviane à une jeune étrangère, tout à fait inconnue. Elle m'a avoué ne pas pouvoir assumer la direction de ma thèse, car elle n'était pas encore à l'université, mais qu'elle tâcherait de trouver un collègue pour le faire si je me décidais à rester. Une semaine plus tard, j'avais pris la décision qui a marqué définitivement ma carrière et placé Viviane Isambert-Jamati au cœur du processus d'achèvement de ma formation de chercheuse, à travers le doctorat.

Autour de Viviane gravitait tout un réseau d'influences, dont j'ai énormément bénéficié. La participation aux enquêtes menées par le groupe de sociologie de l'éducation m'a permis de continuer à me familiariser avec les différentes ressources propres à ce genre de recherche. Elle m'a permis d'approfondir des discussions sur les sources théoriques, mais surtout elle a marqué mon introduction à une nouvelle culture de recherche, différente de celle de mon initiation comme jeune chercheuse au Brésil, fortement marquée par l'influence de la façon américaine de faire de la recherche en éducation. Après une longue période de formation de nos professeurs universitaires en Europe (Portugal, France, Italie, Allemagne, Angleterre, Espagne, Suisse), à cette époque là, nos chercheurs, dans tous les domaines, y compris les sciences humaines, commençaient à orienter leur formation vers les États-Unis. Au cours de mes études à l'université de São Paulo, j'avais vécu une période que je dirais de transition. Les profonds traits imprimés par le travail de grands noms de la philosophie et de la sociologie françaises sur nos institutions d'enseignement supérieur, spécialement à la faculté de philosophie, sciences et lettres de l'université de São Paulo, étaient encore très visibles. Je mentionne brièvement quelques noms : Gilles-Gaston Granger, Roger Bastide, Paul Arboise-Bastide, Lévi-Strauss. Mes professeurs brésiliens avaient été formés dans cette « école européenne », mais leurs étudiants commençaient à se diviser, quelques-uns encore suivant les mêmes sources que leurs maîtres, donc en Europe, d'autres se tournant vers les nouvelles institutions d'enseignement supérieur américaines. Celles-ci démontraient une réputation croissante et une puissance considérable, offrant des bourses et des financements de recherches qui attiraient de plus en plus les jeunes étudiants brésiliens, intéressés à compléter leur formation par un doctorat, ou mieux, par un PhD.

Le scénario de ma formation à l'université au Brésil était donc divisé, ou bien en train d'évoluer sous la forte inflexion de l'influence américaine. Ma propre trajectoire n'a pas échappé à cette influence, comme on verra plus tard. Néanmoins, mon séjour et mon travail en France ont aidé à me protéger des excès de cette influence, dans ma façon d'envisager les problèmes de l'éducation et de

2. Hermengarda Lüdke. Os professores de ensino médio, in J. A. DIAS (coord.), *Fnsino médio e estrutura socio-econômica*. São Paulo : Rio de Janeiro : MEC/INEP, 1967, 316 p., p. 265-306.

les étudier. Je dois ici remarquer l'importance qu'a eue la préparation du travail en vue du colloque d'Amiens (mai 68). Il a représenté une expérience collective de recherche, avec tout ce qu'une telle expérience peut apporter à la formation scientifique, technique et politique d'un jeune chercheur. Outre l'exposé de nos résultats dans le colloque, ce travail a aussi donné lieu à une publication collective, point important dans ma propre carrière³.

Mais le doctorat a constitué l'expérience clé de mon parcours vers le statut de chercheur. Il fallait franchir plusieurs obstacles, que d'ailleurs je ne ressentais pas comme tels en ce temps là. Tout d'abord, c'est l'idée même d'un doctorat, suggérée par Viviane, qui m'a pris au dépourvu. Une fois cette idée acceptée, le reste a fait son chemin, en franchissant les obstacles, perçus comme tels ou non. Le premier obstacle : il fallait trouver un directeur de thèse. Viviane a convaincu Alain Touraine d'accepter la responsabilité officielle auprès de l'université, tandis qu'elle se chargeait des travaux pratiques de l'orientation de mon travail car, à ce moment, comme membre du CNRS, Viviane ne pouvait pas diriger officiellement une thèse à l'université. Je serai toujours reconnaissante à l'un comme à l'autre, le premier pour la confiance qu'il m'a manifestée, la seconde pour sa générosité et son dévouement, hors de toute reconnaissance universitaire.

Le problème suivant concernait le thème de la thèse. Pendant mes études au Brésil, dans le cadre de la recherche coordonnée par A. Joly Gouveia, j'étais responsable des problèmes de formation et de professionnalisation des enseignants. Un jeune et brillant sociologue brésilien, Luiz Pereira, avait fait des études remarquables sur les enseignants du primaire, les instituteurs, en tant que professionnels⁴. Fortement influencée par ses études, au moment de choisir un sujet pour ma thèse, je me sentais très attirée par les problèmes de la profession enseignante, surtout au niveau de l'enseignement secondaire. Viviane et moi savons rencontré mon patron « officiel », Alain Touraine, pour lui présenter ma proposition d'étude. Il n'a pas hésité un seul instant : son avis était tout à fait contraire à mon

projet. Ses arguments étaient irréfutables : le concept de profession était (comme encore aujourd'hui) objet des discussions interminables entre les sociologues. Choisir un tel sujet n'était pas très convenable, dans ma situation d'étrangère, devant bientôt rentrer au pays pour reprendre mon poste, comptant sur des ressources limitées pour me maintenir en tant qu'étudiante.

À partir de cette rencontre, il m'a donc fallu trouver un autre sujet de thèse. Celui-ci s'est dessiné, après quelques semaines, dans le cadre des recherches développées dans le Centre par le groupe de sociologie de l'éducation. Une de ces recherches portait sur les relations entre les enseignants des collèges d'enseignement secondaire (les CES) de formations et d'origines diverses. Il nous a donc paru intéressant d'étudier les différentes perspectives de ces enseignants, venant du primaire ou du secondaire (PEGC et certifiés), en ce qui concerne l'école moyenne que représentait ce nouveau type d'établissement, le CES, créé quelques années auparavant, en 1963. Sa création se justifiait par l'intention de réunir les deux corps d'enseignants dans un effort commun, pour démocratiser l'accès à l'éducation prolongée pour tous les jeunes français ayant reçu la formation de base à l'école élémentaire. Après quelques années de fonctionnement, quelle était la vision des deux groupes d'enseignants sur cette organisation scolaire nouvelle ? Pour le colloque d'Amiens, nous avons étudié les relations entre les enseignants, qui s'avéraient très hiérarchisées. Il semblait intéressant d'interroger les conceptions de ces enseignants sur leur objet de travail, leur métier, exercé, donc, dans une situation articulée, ou plutôt, prétendant articuler deux groupes professionnels de formations si diversifiées. Pour arriver à ce but, il fallait trouver une solution technique efficace et pas trop coûteuse, pour quelqu'un qui n'avait pas beaucoup de temps ni de ressources. Ce fut encore à la clairvoyance de Viviane que je dus la solution : faire une analyse de contenu des revues syndicales des deux corps enseignants. Cette suggestion tablait sur la grande représentativité des syndicats et la réelle influence de leurs périodiques auprès des enseignants, ce qui était bien manifeste à cette époque là. J'ai donc examiné tous les exemplaires de

3. J. Filloux, N. Gérôme, V. Isambert-Jamati, V. Joanides, H. Lüdke, W. Vagliani. Les intercommunications dans le personnel des établissements du second degré, in *Les enseignants du second degré : leur situation dans l'établissement scolaire*. Paris : Dunod, 1969. 222 p., p. 11-176.

4. Luiz Pereira. O magistério primário na sociedade de classes. *Boletim FFCLUSP*, São Paulo, n° 277, 1963.

L'École libératrice (hebdomadaire) et de *L'Université syndicaliste* (bimensuel), parus entre janvier 1957 et décembre 1967, représentant respectivement le Syndicat national des instituteurs (SNI) et le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES).

Ce voyage à travers les pages des deux périodiques, sur une longue durée, m'a fait vivre virtuellement cette période de l'histoire de l'enseignement en France, à un point tel que je me suis identifiée à un système que, pourtant, je n'avais pratiqué personnellement ni comme enseignante, ni comme élève. Cette perception m'est venue tout d'un coup au moment de la soutenance de ma thèse, quand Pierre Bourdieu, membre du jury, m'a interpellée en demandant si je croyais que mes observations, effectuées à partir des revues syndicales, pouvaient être projetées sur l'ensemble des deux corps enseignants. Je me rappelle avoir eu cette sensation très inconfortable (pour ne pas dire coupable) d'oser étudier un problème lié à une culture qui n'était pas la mienne, à un système d'éducation dans lequel je n'avais pas vécu. J'ai fait immédiatement une comparaison avec mon pays, ce qui m'a permis de répondre, très fermement, que j'étais sûre de la représentativité de mes observations dans le système français. Ce n'aurait pas été le cas si l'étude avait été réalisée au Brésil, où on n'avait pas de syndicats aussi organisés qu'en France, et encore moins de périodiques disposant d'autant de lecteurs, enseignants très participatifs comme j'avais pu le constater⁵.

Je me suis attardée quelque peu sur la description de mon doctorat, étant donné son importance dans ma carrière de chercheur. Viviane avait raison quand elle m'a conseillé de le faire, anticipant l'importance de cette qualification pour le développement des programmes d'études post-gradués au Brésil. Rentrant avec mon titre de docteur, j'ai été immédiatement invitée à travailler dans plusieurs universités, qui commençaient justement à implanter leurs programmes d'études graduées. Mais, avant de pouvoir assumer un poste stable comme professeur d'université, je fus amenée à partir encore une fois loin de mon pays, cette fois aux États-Unis, avec une bourse pour étudier les problèmes de l'évaluation en éducation.

VERS LES ÉTATS-UNIS

Le séjour d'une année à l'université de l'état de Floride (FSU), comme étudiante en post-doctorat, a ouvert un nouveau volet dans mes activités de recherche, volet que je garde d'ailleurs toujours ouvert. Un peu plus d'un an après mon retour de Paris, j'étais plongée dans un univers tout à fait distinct, tant de mon milieu de travail d'origine, le Centre régional de recherche en éducation à São Paulo, que de celui de la rue Cardinet à Paris, auquel je m'étais si bien adaptée. En Floride, j'ai eu la chance d'avoir comme interlocuteur principal le professeur Garrett Foster, un chercheur très calé sur les questions d'évaluation, qui m'a vraiment introduite dans ce domaine à peu près ignoré de moi. Les analyses quantitatives étaient très valorisées et mon travail de recherche lors du stage à la FSU a reçu un traitement statistique assez sophistiqué. Il s'agissait des informations réunies pour l'évaluation d'un nouveau réseau d'établissements scolaires, au niveau de l'enseignement secondaire, au Brésil. C'était un projet que j'avais apporté pour y travailler pendant mon stage à la FSU, comme exercice d'entraînement, et qui s'est développé plus tard, après mon retour au Brésil, comme une recherche, qui m'a beaucoup appris⁶.

Au cours de ce premier stage aux États-Unis, je me suis familiarisée avec les concepts et les méthodes de travail du champ de l'évaluation en éducation et aussi avec ce nouvel univers de recherche. Ce stage fut très fructueux, en raison notamment de la richesse des ressources disponibles : bibliothèques très bien équipées, centres de traitement des données, grands espaces des campus et, surtout, interaction intense entre les professeurs-chercheurs et les étudiants (futurs chercheurs), travaillant de façon concentrée à l'université. Ces principes étaient au centre d'un modèle bientôt suivi par les systèmes d'enseignement supérieur au Brésil, et également en France. Cette façon de travailler, intensément concentrée dans l'espace physique de l'université, a constitué pour moi le trait marquant des institutions d'enseignement supérieur aux États-Unis et une des conditions du grand développement de la recherche dans tous les domaines dans ce pays.

5. Hermengarda Lüdke. *Professeurs et instituteurs français devant l'école moyenne*. Paris : université de Paris, faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre, 1969, thèse de doctorat 3^e cycle.

6. Hermengarda Lüdke. O ginásio pluricurricular e a reforma do ensino : um estudo avaliativo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n° 17, p. 9-81, maio 1975.

De retour au Brésil, j'ai accepté une invitation à intégrer l'université catholique de Rio de Janeiro, où je travaille jusqu'à présent. Dans cette institution, caractérisée par une forte orientation vers la recherche dans les domaines des sciences « dures », j'ai eu l'occasion de développer mon travail comme chercheuse, conjointement à ma tâche d'enseignement au niveau de la licence, de la maîtrise et du doctorat, dans le département de l'éducation. Mon intérêt pour les questions de formation des maîtres et les questions liées à l'évaluation s'est maintenu.

BERKELEY

Au début des années 1980 j'ai passé une période d'étude comme « visiting scholar » à l'université de Californie, à Berkeley. Dans cette grande et très respectée université américaine, j'ai eu la chance de travailler avec un groupe interdisciplinaire, qui commençait un programme innovateur de PhD, placé entre différents départements (physique, mathématique et chimie). Son nom, composé à partir des lettres initiales des départements fondateurs, était SESAME, évocation de l'excellente émission pour les enfants, à la télévision de l'époque, « Sesame street ». Ce programme accordait une grande importance aux méthodes qualitatives de recherche, plus spécialement pour ce qui concerne l'évaluation. Il tâchait d'assurer aux étudiants le contact direct non seulement avec les grands professeurs de l'université de Berkeley mais aussi avec d'autres, venant des universités de tout le pays. Ainsi, j'ai eu l'occasion de faire la connaissance de chercheurs très connus pour leur expérience de recherche et leurs ouvrages, tels que Michael Scriven, Lee Schulman, Elliott Eisner... Tous ces chercheurs développaient des travaux très importants, qui allaient à contre-sens par rapport tendances dominantes de la recherche sur l'éducation aux États-Unis. Dans le domaine de l'évaluation, comme Scriven, du curriculum, comme Eisner, ou dans celui de la formation des enseignants, comme Schulman, tous avaient une perspective assez critique envers les analyses strictement quantitatives, considérées jusqu'alors comme les plus valables par la communauté américaine des chercheurs en éducation.

Curieusement, ce genre de critique était peu représenté à la faculté d'éducation à Berkeley et ces auteurs étaient peu cités. C'est le contact avec le groupe SESAME (très éloigné, d'ailleurs, de la faculté d'éducation) qui m'a ouvert l'accès à ces auteurs et à leurs idées, qui ont eu une influence marquante sur mon travail, de retour au Brésil. Je dois distinguer particulièrement le nom de Robert Stake, professeur et chercheur de l'université d'Illinois, à Urbana-Champaign. Il était coordinateur d'une grande étude d'évaluation de l'enseignement des sciences, au niveau secondaire. L'étude devait couvrir tout le pays et Stake a décidé de la faire à partir d'« études de cas ». Pour conduire ces études de cas, il a invité des chercheurs très expérimentés, dont certains venant de l'Angleterre. Le travail s'est bien déroulé, en dépit du petit nombre de cas, grâce à la planification qui a précédé sa distribution sur le territoire américain et, surtout, grâce à l'habileté avec laquelle les chercheurs ont travaillé. L'étude a fourni des informations composant un riche tableau sur l'état de l'enseignement des sciences aux écoliers américains et elle est devenue un classique : « Case studies in science education ». Ce travail est regardé aujourd'hui comme source d'inspiration et d'apprentissage pour de multiples recherches, qui ont trouvé dans l'étude de cas une stratégie plus adéquate pour aborder leurs propres questions⁷.

À Berkeley, dans le programme SESAME, j'ai fait la connaissance de Bob Stake et de son travail. Il s'inscrivait dans une ligne de pensée qui me plaisait beaucoup et qui n'était quasiment représentée que par un livre, résultant d'une rencontre de chercheurs en évaluation, réunis à l'université de Cambridge, en 1977. Le groupe était formé de « scholars » expérimentés en évaluation et en recherche, tous bien connus et conscients de l'impuissance des méthodes traditionnelles de la recherche en éducation pour affronter la complexité des phénomènes étudiés dans ce domaine. Il faut noter que, dans le champ de l'évaluation aux États-Unis, se concentrent des chercheurs considérés comme les plus qualifiés de la communauté éducative. Ils ont, en général, une solide formation en statistique ainsi qu'en méthodologie. La rencontre de Cambridge représentait donc l'opinion d'une élite de chercheurs en éducation. Le titre du livre résultant de la session résume bien le grand tournant

7. Robert Stake. *Case studies in science education : a project for the National Science Foundation conducted by CIRCE and CCC*. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1978.

opéré par ce groupe d'élite : « *Beyond the Numbers Game* »⁸. Ils sont parvenus à démontrer que les analyses ne retenant que les aspects quantitatifs ne permettent pas de maîtriser la complexité des phénomènes étudiés en éducation. Les variables, nécessairement isolées dans le cadre des analyses précises du « design » expérimental et même du « survey », ne se présentent pas de façon isolée en éducation. Au contraire, elles se combinent dans la production des effets, ce qui rend très difficile leur étude séparée et nécessite de les aborder toutes ensemble, comme cela se fait dans les études de cas. « Les enfants ne poussent pas comme des maïs » était l'une des métaphores employées dans le livre pour indiquer l'utilisation très réduite des études expérimentales en éducation.

DE NOUVEAU AU BRÉSIL

Bob Stake est venu au Brésil pour un séminaire en 1983, puis en 1984 pour un congé sabbatique à l'université fédérale de l'état d'Espírito Santo, voisin de l'état de Rio de Janeiro. Il a été reçu plusieurs fois dans notre université, la PUC Rio, pour discuter avec les professeurs et les étudiants de maîtrise et de doctorat. Lors d'une de ses visites, il a exprimé un témoignage que m'a beaucoup impressionnée. Questionné sur la comparaison entre les méthodes quantitatives et qualitatives de recherche en éducation, il a exprimé sa déception face à la modeste contribution des méthodes quantitatives à la connaissance et à la résolution des problèmes d'éducation. Lui, qui avait reçu une excellente formation à ces méthodes et qui avait travaillé avec elles pendant plus de trente ans, déclarait s'en détourner au profit des méthodes qualitatives. Il n'était pas seul à faire ce choix, comme le montre la rencontre de Cambridge. Outre ceux déjà mentionnés, des noms très connus, rien que dans le champ de l'évaluation, ont suivi ce même chemin, comme Ernest House et Egon Guba.

En 1984, j'ai reçu la commande d'une des plus grandes maisons d'édition de textes académiques, la EPU (Editora pedagógica e universitária), pour préparer un manuel de méthodologie de recherche en éducation, à l'usage des étudiants de licence et des enseignants. Pour

m'aider dans ce travail, j'ai invité une ancienne étudiante de la PUC, qui revenait justement de l'université d'Illinois, où travaille Bob Stake, après son doctorat. Elle a accepté ma proposition tout en la pondérant d'une façon décisive pour l'époque. Au lieu de faire un travail recouvrant les questions générales de méthodologie, qui ne ferait qu'ajouter un manuel à d'autres déjà disponibles (bien que de différentes qualités), pourquoi ne pas concevoir un livre consacré exclusivement aux méthodes qualitatives et à leurs problèmes ? Pour les professeurs et les étudiants de tout le pays, le tournant vers le qualitatif était évident, mais il n'y existait pas encore un seul ouvrage de systématisation, permettant d'orienter les travaux de recherche. Je fus immédiatement convaincue par ses arguments et nous avons élaboré ensemble un petit livre, qui a connu plusieurs éditions et continue d'être utilisé par les étudiants de licence et au-delà⁹.

LONDRES

En 1986, à l'invitation du British Council, j'ai fait un stage à l'Institut d'éducation de l'université de Londres, chez Michael Young. Il avait participé comme conférencier à un séminaire international de sociologie de l'éducation à Rio, en 1984, auquel Viviane Isambert-Jamati participait également. Ce séjour de six mois à Londres m'a fourni une excellente occasion de remettre à jour mes lectures en sociologie de l'éducation, qui avaient été un peu sacrifiées en faveur de mes études sur l'évaluation et les méthodes de recherche en éducation. Le contact avec Michael Young, autour des thèmes liés à la sociologie du curriculum et aux questions concernant la vie des enseignants, des élèves et de l'école, a ravivé mes intérêts de recherche pour une approche du quotidien de l'école et de ses problèmes.

TOUJOURS LE BRÉSIL

Conséquence de ce séjour, de retour au Brésil j'ai conçu le projet un peu osé de réunir deux champs, généralement très éloignés mais pour moi très liés à mes préoccupations.

8. David Hamilton et al. *Beyond the numbers game : a reader in educational evaluation*. Berkeley, Califórnia : Mc Cutchan Publ., 1977.

9. M. Lüdke, M.E.D. André. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária., 1986. 99 p.

cupations et à mon expérience de recherche : l'évaluation et la sociologie de l'éducation. Cette combinaison a donné lieu à une recherche sur les procédures employées par les enseignants dans l'évaluation des élèves, à l'école d'éducation fondamentale. Parmi mes collègues de la PUC, j'ai trouvé une bonne alliée en la personne de Zélia Mediano. Nous voulions découvrir ce qui se cache derrière les actions de ces enseignants, au moment de décider de la réussite ou de l'échec des leurs élèves. Reconnaisant que l'évaluation est un domaine traditionnellement relégué aux compétences des techniciens, en ce qui concerne les instruments de mesure, et aux psychologues pour les fondements théoriques, nous avons proposé une étude sur les composantes sociologiques qui sont à la base de cet important aspect du travail en éducation. Nous étions bien conscientes de toutes les analyses qui, depuis les années 1970, cherchent à révéler les mécanismes reproducteurs développés par le système éducatif, avec comme point de départ l'œuvre fondatrice de Bourdieu et de Passeron¹⁰. Il fallait pourtant aller plus loin, ou plutôt plus près, pour arriver auprès des enseignants et essayer de comprendre comment agissent ces mécanismes dans leur vie quotidienne à l'école.

Une étude ethnographique dans trois établissements scolaires du réseau public, pendant une année, nous a aidées à lever un peu le rideau, à percer le brouillard qui recouvre les procédures d'évaluation. « *Vous touchez le point plus sensible du complexe problème résultant de la tension entre deux forces opposées qui composent la fonction éducative : un pas vers l'intégration, l'autre vers la sélection ou l'exclusion* », relevait Paulo Freire après la présentation de notre recherche dans une université à São Paulo. Voici résumé, de façon bien aigüé, le défi d'approcher le délicat problème de l'évaluation avec un regard sociologique, très rarement centré sur cette question. Nous avons eu de grandes difficultés à trouver des appuis bibliographiques ; les œuvres de Philippe Perrenoud¹¹ et de

Patricia Broadfoot¹² nous ont été très utiles. Notre recherche a été publiée en 1992 et a fait l'objet de plusieurs éditions, dont deux commandées par le gouvernement de l'état de São Paulo, en vue de leur distribution dans les écoles du réseau public, pour compléter la « bibliothèque du professeur ». Cela nous a procuré une immense satisfaction en tant que chercheurs¹³.

Au début des années 1990 un autre sujet, inspiré de mon séjour à Londres, a commencé à prendre forme comme objet de recherche : la question de la socialisation professionnelle des enseignants. Depuis mon doctorat, je gardais ce centre d'intérêt comme un « discours rentré », en attendant l'occasion de le délivrer. Finalement, stimulée par un article d'Atkinson et de Delamont sur la socialisation professionnelle des enseignants¹⁴, j'ai décidé de relever le défi d'un travail sur un concept non consensuel, celui de « profession », sûre de pouvoir contribuer à une meilleure connaissance du difficile chemin de l'enseignant sur la voie de son développement professionnel. Ma collaboration avec Zélia Mediano s'est poursuivie et nous avons eu cette fois-ci de nombreux alliés pour la discussion théorique, tels que R. Bourdoncle, A. Novoa, C. Dubar et Fernandes Enguita pour les analyses plus récentes, E. Hughes, M. Larson pour les questions classiques, liées au concept de profession, et encore J.-M. Chapoulie, D. Lortie, D. E. Labaree concernant l'application au cas des enseignants. La recherche a commencé par des entretiens avec vingt enseignants au sujet de leur cheminement vers la professionnalisation. La deuxième étape nous a conduits dans deux établissements scolaires, dans l'espoir d'observer des relations entre le « climat institutionnel et le développement professionnel des enseignants. La dernière étape est centrée sur la vision des formateurs d'enseignants, les professeurs de licence, concernant la formation des futurs « professionnels » de l'enseignement¹⁵.

10. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.

11. Philippe Perrenoud. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Paris : Librairie Droz, 1984.

12. Patricia Broadfoot. *Assessment schools and society*. New York : Methuen, 1979.

13. M. Lüdke, Z. Mediano (coords.) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas : Papyrus, 1992.

14. P. Atkinson, S. Delamont. Socialization into teaching : the research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education*, Oxfordshire, Vol. 6, n° 3, p. 307-322, 1985.

15. M. Lüdke. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 99, p. 5-15, nov. 1996.

Les résultats de la troisième partie de cette recherche sur la socialisation professionnelle des enseignants ont ouvert un nouveau sujet d'investigation : quel est le rôle de la préparation en matière de pratique de la recherche, dans le développement professionnel des enseignants ? Nous étions surprises de constater l'absence presque totale de mention sur ce rôle, dans nos entretiens avec les formateurs du cours de licence. Ce constat se heurtait à la conviction, très répandue parmi les professeurs d'université, de l'importance de la recherche dans la formation et le travail des enseignants. Le sujet a attiré un nombre considérable de participants à mon groupe de recherche. À présent nous sommes douze, collègues et étudiants de doctorat, de maîtrise ou de licence, en phase de conclure la deuxième étape de la recherche et amorçant déjà la troisième. Dans la première, nous avons interviewé soixante-dix enseignants, dans quatre établissements du cycle moyen (correspondant au lycée). Nous voulions connaître leurs activités de recherche ainsi que les conceptions de la recherche qui prédominent chez eux. Nos données ont montré, à côté d'une très faible fréquence des activités de recherche, une variété de concepts, plus au moins éloignés de celui dominant dans le discours académique. Même lorsque nos interviewés nous assurent que « le vrai, c'est le concept de recherche que nous avons appris à l'université », ils ajoutent souvent « mais ce n'est pas celui qui nous convient pour résoudre nos problèmes à l'école »¹⁶. Dans la deuxième étape de l'investigation, nous avons décidé d'interroger des professeurs formateurs, spécialisés dans les plus importantes disciplines du curriculum de l'école fondamentale : le portugais, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences et l'éducation physique, en plus des professeurs des disciplines dites pédagogiques. Notre intention était de savoir comment ils conçoivent (et réalisent) la préparation des futurs enseignants pour la recherche, car un grand nombre des interviewés de la première étape se plaignaient de n'y avoir reçu aucune préparation de ce genre. Les résultats de nos entretiens montrent une variété de dispositifs employés par les professeurs dans les cours de licence, à côté de leur opinion unanime sur l'importance de la recherche, tant dans la formation que

dans le travail des futurs enseignants. En ce qui concerne la viabilité des activités de recherche dans les écoles d'enseignement fondamental, les professeurs interrogés se montrent plutôt sceptiques, compte tenu des conditions assez précaires d'une grande partie des écoles du réseau public. Cela ne les empêche pas (et nous aussi) de considérer ces activités comme indispensables à la formation continuée des maîtres et de réserver toujours une place à la recherche dans l'horizon de travail du professionnel de l'éducation.

J'ai eu l'occasion de présenter les résultats de la première étape de cette étude sur la recherche des enseignants à la « Biennale de l'éducation et de la formation », à Paris en 2002¹⁷. À côté des débats sur le rôle de la recherche dans la formation et/ou dans le travail des enseignants, je suis convaincue qu'il faut aussi considérer le concept de recherche qui est employé, quand il s'agit de discuter sur des aspects fondamentaux spécifiques de la profession enseignante, au niveau de l'éducation élémentaire. Les difficultés d'une telle analyse apparaissent dans un article de J. Beillerot en 1991, qui nous a beaucoup aidés dans nos propres discussions à ce sujet¹⁸. L'auteur propose une classification à deux niveaux, correspondant aux différents types d'activités regroupées sous le concept général de recherche, qui tentent de répondre aux différents besoins d'investigation, dans des conditions inégales de travail pour les chercheurs. Dans les écoles d'éducation fondamentale, spécialement celles du réseau public, et à la différence des universités, les enseignants ne disposent pas des conditions ni des ressources pour développer des activités de recherche : du temps et de l'espace dédiés à la recherche, des aides financières et, surtout, une politique qui valorise vraiment cette activité chez les enseignants,

Le sujet est très complexe et une solution satisfaisante pour tous les intéressés semble encore très éloignée. Néanmoins, il paraît important d'essayer de dévoiler les critères effectivement employés par les comités d'experts, dans le jugement d'un travail de recherche, pour recevoir des financements, pour être publié dans une revue spécialisée, ou bien pour communiquer dans une rencontre scientifique. Qu'est-ce qui compte comme recherche ? C'est le thème que je propose

16. M. Lüdke (coord.) *O professor e a pesquisa*. Campinas : Papirus, 2001, 112 p.

17. M. Lüdke. L'enseignant et la recherche. Communication n° 196, *Biennale de l'éducation et de la formation*, 3-6 juillet, Paris, 2002.

18. J. Beillerot. « La "recherche" : essai d'analyse ». *Recherche et Formation*, INRP, n° 9, avril 1991, p. 17-31.

d'étudier, dans la troisième étape de l'investigation sur l'enseignant et la recherche. J'espère le discuter avec des collègues qui, comme moi, font partie des comités de recherche, à partir de l'examen des travaux qui se donnent comme tels. Quelles sont les raisons présentées par ces « juges », dans les cas positifs comme dans les cas négatifs ? Si possible, j'aimerais aller au-delà des normes déjà établies par l'institution responsable de la sélection des travaux, qui peuvent ou non être confirmées par le travail des comités. Les agences de financement, les périodiques et les rencontres scientifiques forment le cadre institutionnel de l'étude, dans la mesure où ils sont les destinataires « naturels » des travaux proposés comme recherches par des enseignants d'éducation

fondamentale. Ceux-ci sont les plus intéressés à connaître ce qui se passe dans ce nébuleux processus d'évaluation. Ils sont les sujets à qui il me semble très important de révéler ce qui compte comme recherche. L'évaluation de la recherche. Si notre étude parvient à réunir un ensemble de raisons et de principes qui orientent les « juges », je considère que cela sera une contribution importante pour ébaucher les contours de la « culture de recherche » dominante aujourd'hui, même si l'on ne dispose pas d'un concept universellement reconnu à cet égard.

Menga LÜDKE

Professeur à l'université catholique de Rio de Janeiro, Brésil