

1.4. Enfin, un acquis, de plus de vingt ans, mérite d'être rappelé dès le début de cette analyse, celui de la différence entre être « en » recherche et « faire » de la recherche. Par la première expression, on désigne toute personne qui *réfléchit* aux problèmes, ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que ce soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale ; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail. De nouveaux courants de pensée tentent de faire de ce travail réflexif, de ce travail sur « l'expérience », un moyen privilégié de formation. A l'inverse, « faire de la recherche » implique d'autres démarches, notamment celles qu'impose le verbe « faire » : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier.

1.5. Dernière précaution de départ : on admettra une différence entre faire des recherches (qui n'est pas identique à faire de la recherche) et être chercheur, qui impose un statut et une reconnaissance sociale d'une autre nature que la question de produire des recherches.

2. UNE DÉFINITION MINIMALE DE LA « RECHERCHE »

Nous allons examiner maintenant la recherche sous l'angle de son processus, de son activité mentale, réservant pour plus tard la question des produits qui résultent de la dite démarche.

2.1. A quelles conditions peut-on parler de recherches ? Il semble que plusieurs littératures s'accordent, sous des dénominations quelque peu différentes, à reconnaître une démarche de recherche à trois conditions :

- une production de connaissances nouvelles (critère n° 1) ;
- une démarche d'investigation rigoureuse (critère n° 2) ;
- une communication des résultats (critère n° 3).

La première condition, la production de connaissances nouvelles, est sans doute l'une des plus difficiles. A défaut de discuter dans ce texte tout le problème que soulève le terme de « nouvelles », nous admettrons qu'une connaissance est nouvelle, si elle est admise comme telle, par la communauté la plus à même de porter un jugement de cette sorte (quelle que soit, pour l'instant, l'importance ou l'originalité du caractère de nouveau). Cette façon de résoudre la question théorique de fond est nécessaire, parce qu'elle est réaliste et présente ainsi un minimum de garantie ;

cependant, nous resterons conscients qu'elle énonce par défaut, ce qui pourrait s'entendre, comme la réalité d'une connaissance nouvelle, soit, d'une manière « trans-communautaire », soit, par un tout autre critère, — par exemple, celui de l'efficacité ou de la vérité. Même ainsi délimité, le critère de « connaissances nouvelles » est discriminant en ce qu'il élimine des modalités de recherche qui ne produisent pas des connaissances considérées comme nouvelles ; c'est en particulier le cas des situations pédagogiques où les élèves, les étudiants et les adultes en formation, sont invités soit à résoudre des problèmes, soit à produire des dossiers divers, dont les résultats (qui peuvent être des connaissances nouvelles pour les apprenants), ne constituent pas, sauf exception, des connaissances nouvelles pour l'ensemble des communautés, mais plus simplement des découvertes, plus ou moins directement programmées par les enseignants-formateurs.

La deuxième condition est celle de la démarche rigoureuse. Démarche d'investigation des faits, des phénomènes et des idées. Cela signifie tout à la fois une « démarche pour trouver » suffisamment systématisée pour être reproduite, aussi bien par chacun que par plusieurs ; une démarche qui, en outre, doit être admise par le groupe référent. Si on a connu, il y a quelques années, des moments de grande formalisation, suivant les champs explorés, jusqu'à la ritualisation, on a tendance, de nos jours, à valoriser des démarches à la fois systématiques et adaptées (cf. le succès du terme de « bricolage »). Cette deuxième condition élimine de la recherche les démarches trop individuelles, trop originales, ou les démarches considérées comme non rationnelles, car les démarches doivent toujours être reproductibles. Bref une démarche obéit à des critères de rationalité et de rigueur, pas toujours aisément énonçables... Mais la rigueur de démarches, même complexes, ne peut suffire ; ainsi les apprenants dont nous parlions plus haut peuvent mettre en place des approches méthodiques ; la recherche d'une information dans un ordinateur peut être faite avec beaucoup de rationalité ; pour autant la première condition n'étant pas remplie, nous ne parlerons pas de recherche dans ces cas.

La troisième condition est relative à la communication des résultats. Nous y reviendrons à propos, non plus de la recherche comme processus, mais de la recherche en relation avec ses productions. Il n'y aurait pas recherche si on ne visait à communiquer, d'une manière ou d'une autre, les résultats de ce que l'on a trouvé. Ici, par la communication, c'est à tout à la fois la discussion critique, la vérification et l'accumulation qui sont visées. Toute recherche pour soi-même n'est alors pas admise.

2.2. La combinaison de ces trois conditions permet déjà un tri important dans le vaste monde des processus de pensée. On élimine ainsi de la réflexion toutes les recherches qui ont pour objet de trouver des réalités matérielles (un trésor ou du pétrole ; mais on peut garder les démarches mentales qui précèdent les démarches opérationnelles en vue de trouver des objets), celles qui ont pour objet de trouver des choses cachées mais dont on sait, a priori, l'existence (la « vérité » en police), celles de certains « amateurs » effectuant des travaux qui n'obéissent pas à la condition trois.

2.3. En revanche, grâce à ces trois conditions, on peut comprendre que des recherches aussi différentes que celles que nous évoquions au § 1.3. fassent légitimement partie de la recherche. De même peuvent être considérées comme recherche, à ce stade de l'analyse, des actions comme celles qui, en histoire, se centrent sur les événements locaux à partir des archives ; ou bien des recherches d'astrologie, ou encore des recherches qui se déroulent dans le plan des exercices professionnels par des tentatives analysées et raisonnées d'essais et erreurs successives, etc.

3. LA RECHERCHE AU « SECOND DEGRÉ »

3.1. Il va de soi que si l'on définit une recherche minimale, c'est qu'il est possible d'envisager une recherche d'un autre niveau ; une recherche au second degré qui doit pouvoir se définir par de nouveaux critères, s'ajoutant aux trois premiers. C'est en effet le cas selon, ici encore, la plupart des littératures consultées sur ce sujet.

3.2. Il semble que l'on puisse trouver un accord sur l'existence de trois nouveaux critères qui constitueront les 4^e, 5^e et 6^e. Le quatrième a trait à la possibilité pour ladite recherche d'introduire une dimension de critique et de réflexivité (un travail au second degré) sur ses sources, ses méthodes, ses modes de travail. Le cinquième critère est relatif à la systématisation dans le recueil des données ; enfin le sixième est celui de la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles qui contribuent à permettre l'élaboration d'une problématique aussi bien que l'interprétation de données (ce qui permet de signaler que la recherche de niveau minimal peut faire l'impasse sur l'interprétation des faits ou phénomènes qu'elle identifie).

3.3. De nouveau, ces trois critères permettent de « sélectionner » parmi les recherches, toutes n'obéissant pas à ces nouvelles règles. Ainsi

parmi les exemples cités au § 2.3., l'astrologie n'obéit pas à la 6^e, les recherches sur les archives locales ne se conduisent pas selon la 5^e et parfois la 6^e, celles qui s'appuient sur des mises en œuvre concrètes peuvent déroger à la quatrième.

3.4. Peut-on qualifier les recherches au second degré de « supérieures » ou d'« universitaires ». En réalité c'est bien ce qui se fait communément, mais il faut remarquer, dans ce cas, toutes les ambiguïtés. Supérieur signifie tout à la fois, au second degré, mais aussi d'enseignement supérieur (selon la définition de la loi Savary, qui décide que tous les établissements *post-bac* sont dits supérieurs), et enfin tend à émettre un jugement de valeur en soi positif du seul fait que la recherche serait faite dans des lieux supérieurs. Quant à universitaire, il signifie aussi bien les établissements appelés universités que ceux qui sont assimilés ; mais l'on sait maintenant que dans les universités il se fait des recherches de niveau minimal, et que des recherches au second degré s'effectuent dans de nombreux lieux qui ne sont pas universitaires. En conséquence, l'usage de ces deux termes contribue à la confusion, en ce que l'un et l'autre tendent à désigner les recherches non pas tant selon leur nature que selon la position sociale distinctive de ceux qui les conduisent. Certes, nous ne pouvons pas éviter que les dénominations soient ce qu'elles sont ; mais dans un travail de réflexion, l'emblème socio-institutionnel ne saurait se substituer à la réalité, c'est-à-dire au processus et aux méthodes de pensée qui président à la production mentale.

3.5. Ces différentes analyses permettent, par exemple, de se démarquer de distinctions antérieures qui n'ont guère donné de résultats : c'est le cas lorsqu'on veut définir la recherche par rapport aux études, aux bilans, aux évaluations, etc. Les recherches entendues comme processus d'investigation, et non comme genre, se démarquent d'autres processus de pensée. Mais études, évaluations, bilans, etc., donnent lieu le plus souvent à des recherches, même si elles sont essentiellement de niveau minimal ; en effet, s'il semble que beaucoup d'études, de bilans, etc., ne donnent pas lieu à la mise en œuvre du critère 4 et encore plus rarement du 6, elles n'en sont pas moins des recherches. Il n'y a pas lieu, comme nous venons de le montrer, de réserver le terme de recherche aux seules investigations mettant en œuvre la totalité des critères. En revanche, les recherches ne s'effectuent pas toutes dans les mêmes conditions, ne donnent pas lieu aux mêmes productions et nous allons donc y revenir sous l'angle des « genres ».

3.6. Dans les recherches minimales ou au second degré, il va de soi que nous pouvons trouver des degrés de réussite selon la qualité de l'un

ou l'autre critère, selon la capacité mise en œuvre de prendre en compte et en charge les critères entre eux. Rappelons seulement qu'à chaque recherche il faut demander si elle obéit soit aux trois premiers critères, soit aux six. C'est pourquoi, une recherche qui ne présenterait que quatre ou cinq critères resterait une recherche minimale tendant à être au second degré sans y parvenir, puisqu'il y manquerait un critère constitutif, mais qu'une recherche qui aurait, seulement, deux des trois premiers, ne serait tout simplement pas une recherche.

4. LES RÉSULTATS DES PROCESSUS DE RECHERCHES

4.1. Que l'intention, au départ d'une recherche, soit de produire tel ou tel support ou qu'une recherche en train d'aboutir trouve son débouché dans un support ou un autre, nul doute qu'il existe de nombreuses formes par lesquelles une recherche peut être communiquée. Un travail en voie d'achèvement montre que l'on peut repérer sur le marché des productions (pour la seule Éducation), au moins 77 formes « littéraires », que nous appellerons genres, et au moins 28 « instruments ou matériels » différents. Sans doute toutes les formes ne donnent pas lieu à des recherches, mais on peut, cependant, affirmer que les recherches trouvent des formes très différentes d'exposition.

4.2. Or, un point est alors souvent oublié ; on peut en effet estimer que chaque genre possède des propriétés propres, des sortes de « lois du genre » qu'il importe de dégager. Ainsi lorsqu'on a en main un « produit » il est issu d'un double travail : celui qui résulte du processus de recherche (s'il existe) et celui qui résulte de la spécificité de la mise en forme ; l'un pouvant cacher l'autre, l'un pouvant avoir des exigences contradictoires avec celles de l'autre.

4.3. Les questions posées par cette grande variété des formes ne sont pas d'abord celles de la reconnaissance a priori de certaines au détriment de d'autres. Les questions sont bien : tel produit a-t-il donné lieu à une recherche, et si oui de quelle nature (minimale ou au second degré) ? Puis, quelles sont les exigences connues et admises, les « propriétés » de tel ou tel genre, de tel ou tel instrument, exigences définies par comparaison avec d'autres types de production, définies aussi dans leur degré de perfection ou d'imperfection ; alors la deuxième question devient : « tel produit qui se présente sous tel genre obéit-il aux lois admises de ce genre, et jusqu'à quel point ? ».

4.4. Il faudrait faire et diffuser des études relatives aux genres les plus usuels, lorsqu'elles n'existent pas. On pourrait ainsi se demander quelles sont les exigences d'un manuel (à varier selon les lecteurs), les exigences d'un didacticiel, ou d'une bibliographie raisonnée, ou d'un rapport d'enquête, ou encore d'un état des questions, etc. C'est à chaque fois un travail de balisage, puis d'analyse comparative entre les genres, à partir des productions déjà existantes. Le résultat de ces analyses est toujours relatif et temporaire et il nécessite, en outre, l'accord de plusieurs partenaires impliqués dans le genre (en particulier, c'est ici qu'un tel travail sur le « mémoire » comme genre serait utile pour ne pas confondre ses caractères avec son objet ou son contenu).

4.5. Ainsi, en suivant le raisonnement adopté, nous avons les critères possibles de jugement d'une œuvre ; rien ne peut être tranché a priori ; au contraire, il faut procéder à l'analyse de l'œuvre. Est-elle issue ou non d'une recherche, minimale ou au second degré ? Obéit-elle plus ou moins aux exigences du genre sous laquelle elle se propose ? C'est ainsi seulement que l'on pourrait « évaluer » les différents travaux suivant une logique de production et de communication et non suivant des critères trop souvent arbitraires et flous.

5. ET ... LA SCIENCE ?

5.1. L'histoire, même récente, de la production des connaissances, en Occident, s'est faite dans de nombreux lieux, y compris les universités, bien avant que la question de la science ne se pose. Il n'y a que depuis quelques décennies que cette question est directement abordée dans les disciplines sociales et humaines. C'est pourquoi, il reste pertinent d'analyser la production de connaissances nouvelles avant d'introduire la question de la scientificité.

5.2. On doit pouvoir se mettre d'accord à propos de la scientificité sur quelques constats de situation, dont le premier est bien que la nature de la scientificité reste largement en débat dans cette fin de siècle, interdisant par là même de trancher d'une manière assurée et partant sommaire.

Parmi les constats ou les évidences, il semble qu'il y ait ceux-ci :

On ne peut pas être scientifique tout seul.

Un travail n'est pas scientifique parce que son auteur le proclame, mais parce que d'autres l'admettent ainsi.

« Professer » la scientificité est une posture militante, peut-être nécessaire, mais à distinguer d'une position épistémologique.

A propos des disciplines sociales et humaines, il n'y a aucun accord ni des chercheurs des sciences de la nature envers ces disciplines, ni des chercheurs de ces disciplines entre eux.

Enfin, il semble que les débats épistémologiques conduisent aujourd'hui au panorama simplifié suivant : selon certains il n'y a qu'une seule et unique scientificité, celle qui suit ou se calque sur les sciences de la nature (même si dans ce milieu l'évidence ne va plus de soi) ; selon d'autres il y a une scientificité spécifique que chaque discipline tend à énoncer selon ses règles propres ; troisièmement, il y a ceux qui plaident pour l'existence de scientificités radicalement différentes les unes des autres. Enfin, il y a ceux qui revendiquent de faire un travail de recherche d'une manière non scientifique ou « a » scientifique.

La conclusion de ces constats devrait conduire à la prudence dans les jugements. Toute autre attitude renforce le fait que l'usage du terme de « scientifique » sert d'abord à affirmer ou confirmer une position sociale de marquage, de domination. Aujourd'hui, la seule urgence est celle de poursuivre le débat de la scientificité des productions, et non pas d'utiliser la notion de scientificité comme distinction sociale.

5.3. Malgré tous les problèmes cités ci-dessus, la « coutume » est bien devenue de baptiser « scientifiques » certaines recherches ; sans doute, notamment, celles que nous avons appelées « au second degré ». Mais comme nous venons de le dire, cette coutume a comme conséquence d'inscrire une rupture dans le continuum bien réel des recherches ; autrement dit, alors que la production de recherches les plus abouties, les plus originales, n'est possible que si toute une série de recherches de natures et de genres différenciés est assurée, qualifier certaines, de « scientifiques » est, de fait, tendre à exclure les autres du champ de la nécessité... scientifique, alors qu'elles y contribuent.

6. LÉGITIMITÉ ET LÉGITIMATION

6.1. Les institutions peuvent, selon leur histoire, selon leurs missions propres, selon l'évolution des demandes sociales, admettre ou reconnaître certaines recherches et en refuser d'autres. On constatera simplement que cette affaire change selon les temps et les pays. C'est pourquoi, les jugements ne devraient jamais être seulement ceux des « pairs directs » ; il y aurait nécessité d'admettre davantage de points de vue en

provenance « d'étrangers » pour atténuer les enjeux institutionnels et de pouvoir (cf. la pratique américaine de l'anonymat des articles soumis à des comités de lecture).

6.2. Avant de poursuivre le raisonnement, une mention particulière doit être faite à propos de la « création ». Jusqu'ici la question débattue dans ce texte est envisagée sous l'angle du critère n° 1 du processus de recherche « production de connaissances nouvelles ». Mais qu'en est-il pour le travail de création, littéraire, pictural, cinématographique, musical, etc. ? Qu'il soit issu d'un intense travail préalable, nul ne le mettrait en doute. Qu'il ne suive pas les règles du processus de recherche, ou tout au moins qu'il s'écarte de certaines, c'est probable. Alors ? On constate que certaines institutions admettent ce travail créateur à l'égal du travail de recherches, que dans d'autres cas, la situation est plus floue. C'est largement une affaire de société que de savoir comment aider ou protéger la création ? (cf. le principe des pensions). Or, la question nous intéresse de deux manières : d'une part, dans le cas où ce type de production est reconnu à « l'égal » des recherches, cela prouve bien qu'un seul mode de production mentale n'est pas légitime ; mais d'autre part, la création nous importe dans les disciplines sociales et humaines parce que les frontières entre création et recherche ne sont pas toujours évidentes.

6.3. De toutes les questions qui peuvent être abordées, aussi bien sur le plan théorique, qu'épistémologique ou institutionnel, on peut conclure en permanence à la grande variété des situations ; il en ressort ce que nous pouvons appeler une réalité de plusieurs pluralités, une « pluralité de pluralités ». À partir de ces constats, on peut, certes, admettre que les institutions décident des frontières qu'elles entendent reconnaître. Mais dans ce cas, deux choses sont importantes ; d'une part la perception du degré d'arbitraire toujours à l'œuvre dans le dessin des limites et des catégories ; d'autre part, la perception que les décisions sont loin d'être seulement théoriques ; les enjeux sociaux divers y ont une grande part. Il serait utile, pour le moins, que les chercheurs ne s'abusent pas sur ces différents éléments, de crainte d'abuser les autres.

6.4. Pour résumer l'ensemble des points précédents, nous pouvons dire maintenant qu'une recherche, minimale ou au second degré, peut s'apprécier selon deux fois trois critères ; que dans chaque cas on peut apprécier (dès lors que l'on est d'accord sur l'existence des critères) le degré de réussite, qui n'est donc plus à confondre avec le fait que la production à juger soit ou ne soit pas une recherche (distinction entre nature

et valeur), que d'autre part, une production s'apprécie selon le genre qui la rend publique et là aussi, le genre peut donner lieu à des appréciations de qualité intrinsèque ; enfin, que la question de la scientificité qui se « surajoute » est déterminée par des réalités socio-institutionnelles d'appellation, qui, au bout du compte, ne changent rien à la réalité de chaque recherche.

7. LES FINALITÉS DES RECHERCHES

7.1. Il semble admis et soutenable que les recherches, quels que soient leurs degrés, peuvent encore se répartir entre deux grands groupes : celles qui visent à la production des connaissances sous l'angle spécifique de l'analyse des processus des faits et phénomènes étudiés, et celles qui visent à permettre directement, par les connaissances nouvelles produites, une transformation des actions et des pratiques ; ces dernières recherches sont parfois appelées recherches évaluatives, pour les distinguer des premières (on les nomme aussi recherches pratiques ou praxéologie ; tous ces termes devant être soigneusement analysés). On pourrait rapprocher cette distinction de celle, en partie plus ancienne, entre recherches fondamentales et recherches appliquées. On peut sans doute constater aujourd'hui que les différences sont moins évidentes qu'on n'a cru au début du siècle, même si bien des rapports ou des textes officiels, notamment pour les sciences de la nature, maintiennent ces catégories. En tout cas, dans le champ du social et de l'humain, les frontières sont difficiles, voire même, selon certains auteurs, dangereuses. Or, malgré les difficultés, nous devons avancer sur ce problème parce que la demande sociale générale, c'est-à-dire celle de tous les secteurs de l'activité de la production sociale, est très demandeuse de savoirs nouveaux pour agir.

7.2. En ce qui concerne l'éducation, certains auteurs ajoutent aux deux grandes catégories ci-dessus une troisième démarche. Les pratiques sociales complexes comme l'éducation ne pourraient pas être connues seulement par l'utilisation systématique des sciences existantes ; une troisième voie serait à inventer. Ces auteurs tentent ainsi de dégager une approche originale en cherchant à étudier des objets spécifiques dont aucune approche trop étroite ne rend compte (par exemple, c'est le cas de la relation pédagogique), ou à analyser la situation pédagogique dans sa totalité complexe sans la « découper », ou encore à contribuer à une véritable épistémologie spécifique. Il semble que pour l'instant cette troisième voie soit davantage une perspective qu'une réalité effective.

7.3. Si on peut affirmer que toute production de connaissances nouvelles d'un champ de pratiques sociales modifie ce champ, ne serait-ce qu'en lui donnant une image renouvelée de lui-même, il est certain aussi que la modification dépend des médiations, des intermédiaires. Si l'histoire de l'éducation peut transformer les pratiques des enseignants, ce sera, pour le moins, grâce à des appropriations, puis à des choix qui ne découlent jamais directement de la connaissance historique. Autrement dit, si une connaissance nouvelle, en histoire, a effet, c'est en ce que, suivant l'expression consacrée, elle « éclairerait » les pratiques actuelles. Mais, en aucun cas, sauf à en revenir aux leçons de l'histoire, on n'affirmerait que tel phénomène étudié se traduit immédiatement par prescription de telle action. La connaissance des processus et des fonctionnements laisse entiers les choix d'action qui impliquent une dimension politique (choix des finalités et des stratégies) et une dimension éthique (choix des valeurs).

Ce premier phénomène est sans doute à peu près admis par tous les chercheurs, pour la part la plus évidente des connaissances qui peuvent être dites, ici, fondamentales. Le cas des études historiques, étant bien entendu, un exemple particulièrement typique, voire simple. Les problèmes sont plus complexes lorsqu'il s'agit d'analyser les pratiques actuelles ; en particulier, lorsque l'étude a comme finalité de viser les effets de certaines pratiques en vue de les modifier, ou afin que les effets soient plus conformes aux normes décidées préalablement comme celles de la réussite. Une question centrale, souvent travaillée, est alors celle de la distance prise avec l'objet « pratique » étudié.

7.4. Les critiques adressées aux recherches qui visent d'une manière immédiate et opératoire à modifier les pratiques et les situations sont très souvent pertinentes : refus de prendre en considération la complexité des situations et découpage arbitraire des sous-champs, « paramétrisation » excessive des réalités, soumission aux commandes des praticiens ou des politiques, non pertinence de la division entre les deux grands types de recherches dans la mesure où il n'y a rien de plus « pratique » qu'une compréhension en profondeur des processus des phénomènes. Pour autant, il faut bien constater que certaines recherches, notamment peut-être à l'étranger, continuent de privilégier la visée d'améliorations des procédures d'effectuation des actes éducatifs et pédagogiques ; dès lors, il vaut mieux reconnaître à toutes les recherches leur droit de cité, quitte, bien entendu, à développer les analyses critiques relatives à leurs présupposés et à leur investigation, que vouloir leur « interdire » le droit de se déployer.

7.5. Dans le seul champ des recherches « pratiques » ou pédagogiques, il semble bien qu'il faille admettre l'existence de plusieurs démarches, c'est-à-dire que la recherche pédagogique elle-même n'obéit pas à un seul modèle. Par ailleurs, il n'y a nulle raison de ne pas retrouver ici nos distinctions entre recherche de niveau minimal et recherche au second degré ; la pratique elle-même peut engendrer des recherches différentes selon les degrés, c'est-à-dire aussi selon le « détour » que s'impose la dite recherche : pensons par exemple à la différence qu'il y a entre étudier « comment ça se passe » pour un étudiant qui écoute un cours magistral, et comment il réussit plus ou moins bien à certaines épreuves suivant telle ou telle forme de cours magistral. On retrouve, à propos d'une pratique pédagogique, la distinction entre les recherches processuelles et les recherches évaluatives évoquées ci-dessus.

Malgré les réserves et les distinctions, on peut repérer au moins trois modèles qui ont cours actuellement. Les méthodes « comparatives » qui s'inspirent de modèles quasi expérimentaux, en situation réelle et non en situation de laboratoire. Elles consistent à définir des échantillons témoins et des échantillons où sont pratiquées diverses façons de faire ; les mesures d'évaluation doivent alors déterminer la pratique la plus efficace par rapport aux normes décidées.

Un deuxième modèle de recherche pédagogique propose aux praticiens (sous différentes techniques) d'analyser un ou plusieurs éléments de leurs pratiques professionnelles ; ils sont ainsi appelés à objectiver puis à théoriser leurs dites pratiques ; on dit parfois qu'il s'agit d'élucider un objet pratique en objet de recherche.

Enfin un troisième modèle est celui dit de la recherche-action, terme très générique qui recouvre des façons fort diversifiées de produire de la connaissance ; ce modèle plus que les autres encore mérite toujours une réflexion théorique tant il est capable de « rallier » spontanément toutes les personnes sur la seule magie d'un terme qui semble réconcilier ce qui est justement à démontrer.

8. LA FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE

8.1. En quoi la formation par la recherche serait-elle nécessaire pour faire des professionnels plus compétents ? Il n'est pas certain que nous puissions répondre avec quelque objectivité à cette question. Il ne semble pas qu'il existe beaucoup d'études ayant montré, par exemple,

qu'un enseignant formé par la recherche soit plus « efficace » qu'un autre. En revanche, il est sûr que cette opinion devient commune et commence même à dépasser largement le cercle des spécialistes ; pour autant on n'oubliera pas les résistances rencontrées qui alimentent en permanence les idéologies conservatrices.

8.2. On peut bien évidemment « justifier » notre opinion. Le contact avec la recherche est susceptible de développer des capacités d'analyse et d'investigation, d'éviter de confondre l'évidence avec un fait prouvé. La recherche est la preuve permanente que bien des choses en éducation nous échappent et devrait ainsi rendre chacun circonspect, prudent et ouvert aux compréhensions nouvelles. La recherche serait susceptible de former les jeunes enseignants à l'esprit critique, au doute méthodique, à un comportement de raison ainsi qu'au souci de répondre avec finesse aux situations rencontrées. Et la recherche, alors, ne prend-elle pas la place, aujourd'hui, dans la formation de l'esprit, de ce qui était jadis assigné à certaines disciplines ?

8.3. Admettons ces intentions ; admettons même que seule la recherche puisse permettre d'acquérir ces qualités et cette forme de culture. Il n'en reste pas moins des questions difficiles.

Voyons d'abord celles relatives à la formation par la recherche.

Ici, on tend à affirmer que les processus confirmés de recherche et les résultats dans tous les champs qui s'intéressent à l'éducation devraient être connus par les professionnels. Mais on constate immédiatement que si le souci n'est pas seulement une « culture » mais bien une capacité à faire, trois questions sont posées.

Quelles recherches doivent-elles être privilégiées dès lors que l'on ne peut pas tout « transmettre » ? Comment sont-elles présentées ? Et surtout, peut-être, à quelles conditions ces recherches peuvent-elles avoir un impact sur le comportement professionnel ? (cf. § 7.3.). On peut faire appel à de nombreux exemples et à de nombreuses expériences de formation, mais il faudrait en faire le point. Une chose semble certaine, c'est qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une question de formation, et non pas tant d'une question de recherche en tant que telle. Une question de formation mais aussi une question de situation où les compréhensions de phénomènes issues des recherches connues permettraient à des enseignants d'avoir les différents moyens d'exercer d'une manière plus conforme aux résultats connus.

8.4. Une autre question est celle de la formation à la recherche ; une initiation, comme on dit, pour marquer le commencement d'une démarche qui ne saurait s'acquiescer en quelques semaines. C'est là, sans doute, où les analyses ci-dessus, relatives à la nature des recherches, leur degré, leur genres, leur nature doivent être prises en compte pour faire des choix. Étant donnés les nombreux paramètres qui ont été envisagés, on pourrait au moins souhaiter trois choses.

D'une part, que les « décideurs » (aussi bien les formateurs que les administrateurs, que les politiques, chacun pour ce qui le concerne et sans vouloir légiférer d'une manière globale et systématique) aient conscience de la complexité et fassent des choix en connaissance de cause ; qu'ils puissent donc expliciter leurs choix autrement que par des intentions vagues et idéologiques. D'autre part, que l'on s'essaie à mettre en place des dispositifs progressifs et que l'on ne prétende pas faire faire de « la » recherche, scientifique de surcroît, à de jeunes professionnels. On pourrait évoquer, ici, un troisième terme, celui de « contact avec la recherche », qui consisterait (comme cela se fait dans certains cursus) à proposer à des étudiants « de participer », pour un temps, à une équipe de recherches. Enfin une attention toute particulière devrait être accordée à l'apprentissage de la lecture de travaux de recherches. La situation catastrophique actuelle, où de très rares enseignants en fonction lisent régulièrement des articles et des livres, mérite une action systématique, faute de quoi les recherches en éducation ne pourront pas progresser.

8.5. Enfin, avant même toute initiation à la recherche, l'expérience de la formation continue montre que de nombreuses questions posées par les enseignants nécessitent de leur part un long travail de « désintri-cation » avant qu'ils puissent identifier clairement ce qui pourrait être du ressort d'études objectives, existantes ou à faire ; autrement dit, c'est par un travail de formation que les jeunes enseignants peuvent devenir plus conscients de leur subjectivité en actes et trouver les voies d'une meilleure objectivité adaptée aux situations qu'ils rencontrent, jusqu'à élaborer un point de vue assez distancié pour constituer des objets de recherche.

J. BEILLEROT
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Paris-X Nanterre



LES PREMIERS INSTITUTEURS LAÏCS : DES CLERCS AU RABAIS

Janine HIU

Sommaire. *L'image idéalisée de l'Instituteur de la République, pierre angulaire de l'édifice social, pétri de rigueur morale et de compétence professionnelle ne s'impose pas d'emblée — loin s'en faut. L'État doit faire face, dès le début, à des difficultés de recrutement aiguës. La loi nouvelle rend obligatoire la scolarisation de tous les enfants, quel que soit leur sexe : on devra donc s'habituer à voir des femmes exercer le métier d'institutrice selon les critères nouveaux de l'école laïque. Or l'idéologie de l'époque associe forcément savoir et virilité... Qui plus est l'étiquette dépréciative de "primaires" restera longtemps accolée aux instituteurs qu'on ne reconnaît pas comme intellectuels ; toutes sortes de barrières seront longtemps maintenues pour leur interdire l'accès à l'enseignement supérieur. La dernière vient de tomber avec la disparition des Écoles normales et la création des IUFM.*

Summary. *The idealised image at the "instituteur" of the third Republic, a cornerstone of the social fabric, toughened with moral rigour and professional competence — did not quickly assert itself. The state has from the onset to confront severe difficulties of recruitment. The new law makes schooling for all children compulsory, girls as well as boys, and the spectacle of women exercising the teacher's function according to the new criteria of the secular school becomes common. But the ideology of the time links knowledge with manliness... Moreover, the demeaning label of "primary" will for long be attached to "Instituteurs", not recognised as intellectuals; all kinds of barriers will be preserved to deny them access to higher education. The last has just fallen with the disappearance of the "Écoles Normales" and the creation of the IUFM.*

AU COMMENCEMENT ÉTAIT LA CRISE

Au moment où on remplace les Écoles normales d'instituteurs par des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), il n'est peut-être pas vain de rappeler que c'est l'aboutissement du combat séculaire, mené dès l'époque héroïque, par les instituteurs, pour sortir du « ghetto primaire » où ils se trouvaient confinés.

Le prestige dont on se plaît — rétrospectivement — à auréoler la figure idéalisée de « l'homme de confiance de la République » (1) qu'il est justement chargé d'« instituer » fut loin (s'il le fut jamais), d'être acquis d'emblée. Ces nouveaux venus sur la scène sociale sont nombreux à se plaindre très tôt, non seulement des salaires insuffisants, mais aussi de la minceur du bagage intellectuel délivré dans les Écoles Normales. Ils se classent parmi ces « prolétaires intellectuels » recensés par Henry Bérenger en 1898, dans un article incendiaire (2).