

ACTUALITÉS

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À Michèle TOURNIER (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

DÉBAT

COMMENT L'ÉDUCATION ET LA FORMATION SONT-ELLES ÉTUDIÉES ?

J'avais écrit en 1991 (1) un essai de définition de la recherche dont une partie des raisons de l'écrire tenait aux débats que provoquait la mise en place des IUFM. Il était alors question du rôle de la recherche dans la formation des enseignants, question d'ailleurs que nous traînons depuis 30 ans. Il n'est pas certain que la dernière décennie ait clarifié les problèmes en suspens de ce moment-là. En France, la situation reste crispée entre les champs de la formation et ceux de la recherche ; de même, à l'intérieur des « groupes universitaires », les conflits latents ou explicites sur les conceptions de la recherche sont constants. Au contraire de ce que certains croient pendant que d'autres l'affirment, à savoir que les recherches à l'université sont, par essence et par définition scientifiques, il semble plus modeste et plus rigoureux, de se demander une fois encore, mais « *qu'en est-il de fait des modalités d'investigation des réalités sociales et humaines ?* », « *qu'en est-il du point de vue de ceux qui s'y consacrent, dans des métiers parfois bien identifiés ?* ». Tous les cas que nous allons envisager sont ceux de personnes qui « font » une ou des recherches. Une fois établi ce premier point, essentiel, on aura à se demander quelles conséquences tirer de l'analyse présentée.

Encore une précision pour bien situer le mode d'analyse. Aujourd'hui encore devant un manuscrit de livre, un article, une thèse, il n'est pas toujours possible de savoir à quelles théorisations et méthodologies l'auteur se rattache ou desquelles il se recommande. Se réclamer d'approches plurielles, multiples, inter ou pluridisciplinaires, ne changent rien à la difficulté de savoir de quoi il s'agit, pour un lecteur supposé compétent, voire expert. On assiste alors souvent à une auto définition catégorielle : tel

1 - La « recherche, essai d'analyse », *Recherche et formation*, n° 9, avril 1991, pp. 17-31.

fera de la recherche-action-innovation, tel autre de la recherche-formation-action, pendant qu'un troisième se recommandera de la recherche développement, etc. Dans à peu près tous les cas, le maximum conceptuel est concentré dans « le trait d'union », alors volontiers utilisé (2) pour signifier sans doute le noyau d'une grande densité de liens ; mais, lesquels ?

Certes, on comprend bien que des auteurs, jeunes ou expérimentés, se lancent dans des voies qu'ils pressentent fécondes ou originales. Le problème alors est la rigueur ou la valeur démonstrative de leurs arguments. Si la manière de recueillir les données et de les traiter, si la synthèse théorique ne sont admises par personne comme étant valides c'est que l'on a quitté le monde de la recherche pour un autre genre et si oui, lequel ? C'est peut-être aussi pour répondre à ce type de questions que nous avons imaginé la typologie suivante. Comme nous œuvrons en éducation et formation, ce sont ces champs qui nous fourniront les exemples et les illustrations, mais les classements proposés dépassent notre aire professionnelle immédiate.

On reformule encore la question à laquelle nous cherchons à apporter réponse : depuis un siècle, en Europe (puis dans le reste du monde) qu'avons-nous inventé comme modalités de productions d'informations et de connaissances sur une réalité humaine donnée ? Il va de soi d'emblée, qu'il y a plusieurs façons de faire, sans pour autant qu'elles soient variées à l'infini, si on accepte qu'une façon de faire est un dispositif suffisamment stabilisé et reproductible. Enfin, nous tentons de repérer des faits « sociaux » établis, sans jugement de valeur, intellectuels ou moraux. Si un groupe de personnes fait un certain travail, ce n'est pas la même chose de « faire son Molière » : « non ils n'existent pas », que dire, certes, ils travaillent, mais regardons ce qu'ils font pour chercher leur éventuelle originalité et spécificité.

Un premier ensemble qui comprend trois catégories, est original en ce que les investigations sont des réponses issues de demandes ou de commandes sociales (selon la terminologie d'aujourd'hui, largement inspirée par la psychologie sociale). On trouve là, dans l'ordre d'apparition sur la scène de l'Histoire :

1. L'enquête, le fait d'enquêter : interroger, observer, recouper, se documenter, etc. Une enquête au service d'une finalité ou d'une mission : informer ou juger. C'est ainsi que les enquêtes sont à la base du métier de journaliste, puis de policier ou de juge.
2. Un deuxième cas, connu lui aussi depuis le XVIII^e siècle et qui se répand au XIX^e siècle, provient d'une commande injonctive d'une instance de décision ou de hiérarchie : « Faites un rapport sur... ». Les rapports des Inspections générales dans toutes les administrations sont des exemples types. On ne se laissera pas abuser par le fait que jadis l'ordre était donné à une personne, aujourd'hui éventuellement à une personne certes, mais en lui suggérant de s'entourer de collaborateurs. Cela ne change rien sur le fond, de ce mode social d'investigations.

2 - Cf. Jean Dubost, *L'intervention psychosociologique*, PUF, 1987.

3. Enfin la troisième modalité, est celle connue comme une « commande d'étude », qui sera d'ailleurs souvent d'évaluation. Elle est énoncée dans une situation politique telle qu'elle permet au « commandité » une réelle liberté de pensée et de faire, pour mettre en œuvre des analyses, des méthodes, des préconisations qui relèvent largement de sa souveraineté d'auteur d'étude (dans le cas où le commandité n'a pas de liberté, on en revient au mode précédent).

Peut-être qu'il serait possible d'identifier dans ce premier groupe un quatrième type d'investigations, à condition qu'il existe bel et bien socialement et qu'il se distingue des autres par des modalités institutionnelles, politiques et économiques qui lui assurent une certaine autonomie de champ; mais il ne saurait y avoir de très nombreux types.

Entrons maintenant dans le deuxième groupe des modes d'investigation qui comprend quatre catégories et dont le point commun pourrait être de ne pas en connaître au départ, ni la durée exacte, ni toutes les démarches.

4. La première catégorie est représentée dans notre domaine par la « recherche pédagogique » qui se distingue surtout par ses objets et son intention, contribuer à répondre précisément à la question « comment mieux faire ? ». C'est une sorte d'ingénierie qui peut donc parvenir à la production d'outils ou de techniques. La recherche pédagogique est alors prescriptive, comme peut l'être l'étude de problèmes (cf. A. Prost, *L'éloge des pédagogues*, 1985).

5. La recherche qui vise à produire des données nouvelles sous forme d'instruments. Elle recourt à toutes sortes de méthodes et se caractérise toujours par une grande rigueur « technique ». Il s'agit aussi bien « des données statistiques » d'une réalité sociale, que d'un atlas ou une encyclopédie, ou une nomenclature.

6. On arrive « enfin » à la recherche selon le (/ou les?) modèles de sciences sociales et humaines. Une recherche empirique et théorique à la fois, qui parcourt des étapes obligées comme la revue de littérature, la définition de l'objet, la problématique théorique de l'objet, les modalités d'enquêtes et les résultats. Le modèle type de cette recherche est la thèse, considérée à elle seule, comme un genre particulier.

7. La recherche d'ordre théorique ou recherche philosophique: comparaison de systèmes, approfondissement conceptuel.

Il reste une huitième activité, mais qui n'est pas directement préoccupée d'investigation proprement dite. Il s'agit de montrer, de faire valoir, de valoriser, de diffuser, les connaissances et les savoirs acquis par les praticiens des sept catégories précédentes. La diffusion ne va jamais sans la production d'une « dose » d'idéologie, plus ou moins consciente dans l'esprit des auteurs, comme dans celui des lecteurs. Huitième activité donc, dont la variété sociale est grande: essai, article de revue, émission de télévision, compte rendu d'ouvrage, etc.

Ici aussi, on accepte l'idée qu'il peut manquer une ou deux catégories, mais elles resteront peu nombreuses si on veut identifier chacune par une spécification intellectuelle et sociale. Ainsi, nous avons renoncé à prendre en considération la conceptualisation des pratiques par les agents concernés, au seul motif, non que l'investigation ne soit pas originale, ni qu'elle ne soit productive de connaissances de l'action, mais au motif que la conceptualisation s'accomplissait dans des conditions le plus souvent non communicables à autrui, aussi bien en termes de processus de recherches que de résultats.

*
* *

L'intérêt de cette catégorisation est au moins triple. Après avoir admis qu'il existait des théorisations et des méthodes différentes, dès lors qu'elles avaient droit de cité dans une communauté universitaire, et donc que chacune était légitime, la conséquence immédiate en était que l'évaluation de chaque théorie ou méthode est spécifique aussi: on n'évalue que dans la cohérence et la reconnaissance épistémologique: un sociologue n'a rien à dire d'une expérimentation, un historien ne peut se prononcer sur une démarche clinique. Admettons acquiescance cette volonté de pluralité tolérante. Pour ce qui est des investigations présentées dans le présent texte, on se trouve en face du même problème: il serait absurde de juger un essai comme une base de données statistiques. Donc, ici aussi, il faut demander aux praticiens des catégories d'investigation de définir les critères, même « sommaires », d'un classement allant de mauvais à très bien.

Le deuxième intérêt est plus socio-institutionnel, dès lors qu'on accepte de ne pas confondre évaluation et recrutement. Admettons, par exemple, que les établissements d'enseignement supérieur ne soient concernés que par les catégories 3 à 8 (bien évidemment, si j'appartiens à une unité de journalisme, je devrai inclure le 1). On peut tout à fait imaginer, ce qui se passe d'ailleurs sans guère de formalisation, que des critères plus ou moins élaborés existent pour juger la qualité de chaque catégorie. Il serait tout à fait nécessaire d'exprimer la grille réelle de chaque critère. Puis, l'opinion, les jurys, la renommée, les associations, les comités de lecture, etc. établissent, selon ce qui les concerne, des jugements de valeur « intellectuels ».

Un recrutement, quant à lui, que ce soit pour un poste ou la participation à un colloque ou la constitution d'une commission, doit être capable de dire ce qui convient aux décideurs en termes de catégories d'investigations. Car à faire semblant de proclamer « tous égaux, tous scientifiques », on dénie la réalité. Une université peut, pour certains postes, vouloir des candidats très bons en 4 ou 5, ou au contraire très pointus en 6, pendant que sa voisine aura besoin de personnes expérimentées en 3 et 8. Dans tous les cas, une chose est essentielle, recruter les meilleurs de la catégorie.

Enfin, pour rester en éducation et formation, on peut imaginer que la discipline *sciences de l'éducation* devrait offrir des cursus professionnalisants en 3, 4, 5, car il

existe là, déjà, des débouchés, offrir donc, sans doute des DESS spécialisés. Certes, on peut se poser la question de savoir si le meilleur professionnel de 3 n'est pas celui qui a fait 6, au moins une fois ; sans doute, mais ne soyons pas irréalistes. Tout le monde ne peut pas être docteur pour exercer des métiers à boc + 5.

Jacky BEILLEROT
Université Paris X Nanterre

RENCONTRES ET COLLOQUES

ECER 99 (EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH)

Colloque européen sur la recherche en éducation organisé par l'EERA (European Educational Research Association/Association européenne de recherche en éducation)

L'EERA, qui regroupe les associations nationales de chercheurs en éducation en Europe, a tenu son colloque annuel du 22 au 26 septembre 1999 au Centre de Formation continue de l'Université d'Helsinki à Lahti (Finlande). Environ 550 universitaires, venus de toute l'Europe, en particulier de Scandinavie, d'Angleterre et d'Écosse, d'Espagne, de France et de Hollande y ont assisté.

Les dix-huit réseaux thématiques constituant l'EERA (1) ont sélectionné des communications présentées dans cent soixante-deux sessions d'une heure trente de types variés : symposium, table ronde, « poster », communications individuelles. Les sessions se sont déroulées en parallèle dans les salles respectivement attribuées aux différents réseaux, ce qui permet à ceux-ci d'y tenir aussi leurs réunions pendant les temps libres. De nombreux chercheurs non européens ont également fréquenté le colloque et y sont intervenus.

Le foisonnement de communications rend impossible un compte rendu exhaustif des thèmes abordés (2). Nous donnerons un aperçu de quelques sessions, fréquentées par un large public international et qui nous paraissent plus particulièrement significatives.

1 - Deux de plus ont été agréés par le Comité exécutif de l'EERA à l'issue du colloque. Ce comité est composé des représentants désignés par les associations de chercheurs en éducation qui versent une cotisation annuelle.

2 - La liste des intitulés des réseaux peut donner une idée des thèmes généraux donnant lieu à débat. Elle a été diffusée dans le compte rendu d'Élisabeth Régnault à la réunion de l'ÆCSE (Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation) du 20 mars 1999.