

LA DEMANDE DE TRANSFERT DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

PRÉSENTATION DE QUELQUES PROBLÈMES ET POINTS DE VUE

CHRISTIANE ÉTÉVÉ* ET PATRICK RAYOU**

Résumé

Les résultats de la recherche en éducation et formation, même lorsqu'ils sont relativement « robustes », ont toujours du mal à se diffuser auprès de ceux à qui ils sont en principe destinés. L'idée qu'il manque une ingénierie de la formation semble s'imposer, mais les notions de « valorisation », et de « transfert » paraissent assez peu adéquates pour le définir en raison, d'une part, des enjeux sociaux évidents de ces questions et, d'autre part, de la difficulté à délimiter précisément les champs d'intervention des chercheurs, des praticiens et des politiques. Les obstacles à la circulation de ces résultats paraissent nombreux et s'enracinent aussi bien dans l'histoire de la recherche que dans celle des institutions qui les suscitent et les accueillent. On ne peut espérer les vaincre qu'en menant une double tentative d'intéressement de l'ensemble des acteurs impliqués et de « reproblématisation » des savoirs utiles aux uns et aux autres.

Abstract

The results of research in education and training, have always been badly spread to those whom they are normally aimed at, even when they are relatively "strong". The idea that we lack an engineering of training seems to prevail, however, the notions of "improved status" and "transfer" seem rather inadequate to define it, due to on the one hand, the obvious social stakes of these problems, on the other hand the difficulty to define precisely the scope of intervention of researchers, practitioners and policy-makers. The impediments to the circulation of these results seem to be numerous and are rooted both

* - Christiane Étévé, INRP.

** - Patrick Rayou, IUFM de Créteil.

in the history of research and in the history of the institutions which create them and house them. One can only hope to overcome these obstacles by leading a twofold attempt to make all the implied actors concerned and to "rethink" the knowledge which is useful to them.

Chargés de la mise en place à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) d'une mission « Transfert et valorisation de la recherche en éducation », nous nous sommes livrés à une série d'entretiens avec des personnalités qui, à un titre ou à un autre, ont ou ont eu à rapporter sur ces thèmes ou à les traiter dans leur activité institutionnelle. Nous avons donc rencontré :

- Élisabeth Bautier, présidente du CNU 70^e section ;
- Jacky Beillerot, auteur d'un rapport sur les publications en sciences de l'éducation pour le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) ;
- André De Peretti, coauteur d'un rapport prospectif sur l'INRP ;
- François Dubet, ex-sous-directeur de la Direction de la recherche et des études doctorales (DRED) ;
- Marie Duru-Bellat, auteur d'un rapport sur les recherches en sciences de l'éducation pour le CNCRE ;
- Jean-Louis Martinand, co-organisateur du séminaire INRP sur la circulation des savoirs ;
- Martine Méheut, responsable de la recherche à l'IUFM de Créteil ;
- Françoise Oeuvarard, chargée de mission à la Direction de la prospective et du développement (DPD).

28

Nous leur avons posé des questions sur ce qu'ils entendaient par « transfert » et « valorisation » des résultats des recherches, les obstacles qu'ils identifiaient en la matière, les solutions qu'ils esquissaient.

Cette intervention se présente donc comme une sorte de note de synthèse de leurs approches et voudrait contribuer à problématiser cette question récurrente de la diffusion des résultats de la recherche. Elle intègre aussi des éléments d'un rapport d'évaluation prospective sur l'INRP (L. Brams, J.-C. Eicher, G. Mialaret, de Ketele et A. de Peretti), d'une intervention de Guy Berger lors d'un colloque organisé par le Cresas de l'INRP ainsi que du récent rapport rédigé par Antoine Prost qui constitue à lui seul un bilan en la matière.

État des lieux et finalités de la recherche en éducation

La notion de recherche en éducation et formation, fait remarquer Françoise Oeuvarard, recouvre des réalités différentes (« recherches » proprement dites, mais aussi études, évaluations ou expertises) qui impliquent des rapports différents à leur valorisation. Cet ensemble se caractérise par une grande dispersion et une faible cumulativité, car elle est commanditée et organisée par plusieurs ministères et met en jeu plusieurs disciplines universitaires au statut parfois incertain (1). Pourtant, de nombreux résultats de recherche demeurent sous-exploités. Par exemple, « les enquêtes systématiques connues sous le nom de « panels d'élèves » qui ont suivi toute la scolarité d'élèves entrés en 6^e respectivement en 1973, 1980, 1989 et 1995 ne font guère l'objet d'analyses secondaires alors qu'elles le justifieraient pleinement » (2). De même, certaines recherches dont la validité est établie depuis longtemps (par exemple en docimologie et en sociologie de l'évaluation ou concernant l'utilité des redoublements) voient leurs résultats très peu pris en compte dans les pratiques (3).

De leur côté, ces recherches tendent à se développer sans prendre en compte la demande sociale et peuvent être souvent caractérisées comme des recherches en éducation plus que comme des recherches pour l'éducation. Elles tendent à se développer selon un schéma linéaire en allant du fondamental à l'appliqué, à approfondir les problématiques, à élargir les champs de recherches déjà existantes plutôt qu'à répondre aux questions posées par le « terrain ». Une enquête de Marie Durubellat (4), conduite dans le cadre du CNCRE auprès des laboratoires, montre ainsi que les axes de recherche qui visent à éclairer ou aider les praticiens sont relativement minoritaires (34 % des équipes ayant répondu veulent d'abord produire des connaissances pour les pratiques d'enseignement et de formation contre 54 % qui mettent en tête la production de connaissances pour la communauté scientifique et 11 % qui mettent en avant les connaissances utiles aux politiques d'éducation). Ces déclarations doivent être pondérées, car 95,4 % des réponses évoquent aussi des

1 - Pour un programme stratégique de recherche en éducation, rapport remis aux ministres de l'Éducation nationale et de la recherche par le groupe de travail constitué par A. Prost, juillet 2001, p. 4

2 - *Id.*, p. 16.

3 - *Id.*, p. 17.

4 - La question posée concernait la « vocation dominante des travaux ». Les équipes étaient invitées à classer de 1 à 3 les finalités de leurs recherches selon trois rubriques : a. production de connaissances pour la communauté scientifique ; b. production de connaissances pour les pratiques d'enseignement et de formation ; c. production de connaissances pour les politiques d'éducation : *La recherche en éducation et en formation en France. Éléments pour un état des lieux*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, CNCRE, INRP, 1999, p. 46.

relations avec des personnels d'éducation et 53,2 % avec des personnels de formation, d'enseignants et d'adultes et par ailleurs des recherches peuvent avoir des effets auprès des praticiens sans que le chercheur l'ait voulu. Elles montrent cependant que l'amélioration du système éducatif n'est pas l'objectif prioritaire des recherches. Seuls les chercheurs dont l'axe annoncé est en didactique mettent au premier rang la production utile aux pratiques. Pour Marie-Duru-Bellat, il a toujours manqué en France des recherches pour l'éducation, conçues sur le mode de l'ingénierie ou de la technologie éducative et qui répandraient à d'autres demandes que celles des enseignants. Elisabeth Bautier remarque de son côté que, dans les dossiers reçus par le CNU pour les procédures de qualification, les recherches présentées ne sont qu'assez peu animées par une demande sociale, surtout depuis la disparition de la recherche commanditée.

Antoine Prost pose à son tour le problème de la pertinence sociale des recherches : chaque responsable d'équipe, voire, dans de nombreux cas, chaque chercheur décide souverainement du choix de ses thèmes de recherche, de ses problématiques, de ses sites. Il propose alors quatre champs d'investigation selon lui trop peu défrichés (pp. 23-29) :

- Les apprentissages dans le premier degré (Quelles pratiques stimulent ou freinent les apprentissages ? Quelle contribution possible des technologies de l'information et de la communication ?).
- Les pratiques enseignantes et la gestion des établissements (Quels rapports entre violence et disciplines enseignées ? Quelle importance sur les phénomènes de violence du comportement des équipes de direction ? Quels rapports entre pratiques des enseignants et climat des établissements ?).
- Les effets des politiques de décentralisation et de discrimination positive (Les établissements sont-ils devenus plus efficaces ? Le système éducatif est-il devenu plus réactif, plus capable d'innovation et d'adaptation ?).
- Les métiers enseignants et les pratiques de formation (« Personne n'est en mesure de dire avec un minimum de fiabilité comment les divers IUFM forment aujourd'hui les enseignants de demain. »)

30

Quelles recherches ?

L'idée selon laquelle les résultats de telles recherches pourraient être appliqués dans le champ social ne va cependant pas de soi. André de Peretti, estime ainsi que le modèle du transfert est, en la matière, inadéquat : il vaut mieux, selon lui, parler de « transposition », car toute application, est déjà interprétation. C'est une sorte de « mythe identitaire » qui fait croire qu'on peut transmettre à l'identique un concept, une innovation, une procédure, une discipline. Autant organiser alors cette ingénierie en faisant en sorte que toute formation, toute diffusion soient orchestrées de telle

manière que chaque récipiendaire, chaque destinataire ait le souci de transposer à d'autres ce qu'il a reçu. Il serait souhaitable de développer des « ateliers de fabrication », de transposition, d'éveiller à la pluralité des théories ainsi qu'aux portenariats. Ainsi, en 1982, pour le lancement de la formation continue des personnels et la mise en place des MAFPEN, des « modules » préparés par l'INRP ont permis à des groupes de travailler sur des thèmes liés à la formation des enseignants (l'analyse des besoins, la pédagogie de projet, le travail autonome, la pédagogie différenciée, l'utilisation du CDI et les conseils méthodologiques), selon le mode de la tache d'huile, des formateurs inter-académiques étendant ensuite en stages académiques les « boîtes à outil » du formateur. C'était une transposition méthodologique organisée :

« On aidait à la transférabilité, mais on ne pouvait se passer de la relation humaine. Il y a toujours une médiation existentielle et institutionnelle, pas seulement un transfert d'informations par le papier et les logiciels mais par des répercussions et des actions. »

Mais, pour Marie Duru-Bellat, une telle ingénierie pourrait être présente dès la recherche, comme c'est le cas dans l'industrie, sur le modèle de la recherche-développement :

« À partir d'une découverte, il y a diffusion des idées, d'un champ à l'autre et d'une discipline à l'autre. Tout ce qui touche aux processus, aux mécanismes liés à l'appropriation, pourrait être immédiatement intégré dans les recherches en éducation. Évidemment, la question de la valeur marchande des idées se pose différemment, mais cela paraît pertinent pour les aspects symboliques. On voit bien notamment combien est pertinente une psychologie appliquée à l'éducation ou à la formation. La question du transfert c'est la retombée de la recherche sur les pratiques enseignantes, le "school improvment" et qui correspond à ce que j'appelle "recherches pour l'éducation" dans le rapport au CNCRE. »

La prise en compte de la nécessaire transposition des recherches en éducation et formation peut se faire encore plus radicale lorsqu'elle mène à les considérer comme constituant elles-mêmes des enjeux importants. Selon Jean-Louis Martinand, parler, pour l'INRP, de « transfert et valorisation » est un peu impropre, dans la mesure où le modèle qui les sous-tend est emprunté à un type de scientificité qui construit des théories vraies pouvant être transférées et appliquées. Or on a considéré dès le départ que les recherches menées à l'INRP correspondent à des enjeux en éducation et formation. On a alors du mal à comprendre pourquoi il faudrait les valoriser. Il est vrai que toute recherche implique un détour, mais cela ne justifie pas que l'on parle en termes de « transfert » et de « valorisation » :

« On tend en fait à confondre deux modèles de scientificité : celui des sciences fondamentales d'une part, où l'on peut faire une carrière en accumulant les publications d'articles dans des revues à comités de lecture. On est alors consulté comme expert,

y compris dans des domaines extérieurs à ses recherches. Celui des innovateurs et, de temps en temps, un peu chercheurs, d'autre part, qui font un peu changer les choses. La question fondamentale est de savoir si on peut faire de la recherche avec eux et comment. »

Il s'agit alors de définir des « actions-recherche », terme préférable à celui de recherche-action qui peut faire douter du sérieux des recherches entreprises.

Une façon de prendre au sérieux la question du transfert ou de la transposition peut consister dans une définition « *bottom up* » des recherches qui les permettent. C'est une des propositions émises par le groupe d'experts chargés d'une évaluation prospective de l'INRP (5) :

« Dans une telle perspective, ce n'est plus le scientifique qui choisit lui-même sa cible (si informé soit-il de l'état du champ) à partir de ses préoccupations théoriques et méthodologiques. C'est ce qui remonte du terrain qui devient source de la programmation. »

Un important travail « en amont » des recherches s'impose alors pour détecter et traiter la demande sociale recevable, pour sélectionner, pour une période donnée, des objets qui vont mobiliser les chercheurs. Mais un tel schéma, qui a le mérite de faire s'interroger sur la finalité des recherches et de prendre à la racine la question de leur diffusion, peut encore être empreint d'une linéarité procédurale qui ne correspond pas exactement au processus réel de circulation des recherches entre les praticiens, les politiques et les chercheurs.

C'est l'objection que lui adresse Guy Berger (6), pour qui il faut en effet distinguer ce qui relève des postures de la recherche, de la pratique et de la politique, que chacun d'entre nous, à différents moments de son existence, peut alternativement adopter et partager et ce qui découle des attitudes du chercheur, du praticien ou du politique engagés dans l'action :

« Quand je parle de chercheurs, d'hommes politiques et de praticiens, si j'entends par là que chacun d'entre eux est incapable d'adopter la posture des autres, il est évident que la coopération sera pensée essentiellement dans un modèle organisationnel de partage des tâches et de légitimité de chacun par rapport à une opération qu'il se réserve comme étant le seul capable de l'accomplir. »

Or, parler de recherches « de transfert », même commandées par le terrain, c'est sans doute postuler une sorte de pureté de chacune de ces trois notions. Car le pra-

5 - Rapport de la commission d'évaluation et de prospective sur l'INRP demandé par P. Meirieu, E. Andréani, L. Brams, J.-C. Eicher, J.-M. De Ketele, A. de Peretti et G. Mialaret, 1999.

6 - « Articuler pratique, politique et recherche : vite, mais comment ? » Actes du colloque, *On n'enseigne pas tout seul*, Cresas-INRP, Paris 17-19 mai 2000.

ticien n'est pas un sujet passif qui utilise des concepts, des notions, des savoir faire qui auraient été créés par l'autre. Il est en un sens co-créateur des concepts qu'il utilise, ne serait-ce que parce que toute sélection dans un flux d'informations est déjà une interprétation et aussi parce qu'il les subvertit, les transforme, parce qu'il a des ruses, parce qu'il les bricole, parce qu'il « braconne sur le territoire des autres » selon la formule de de Certeau. La recherche est elle-même inévitablement aveugle sur un certain nombre de ses enjeux, à moins de faire appel à d'autres recherches d'un autre ordre, d'une autre discipline. Quant à l'intention politique, par exemple celle de faire apprendre une ou deux langues à l'école primaire, elle ne reçoit de sens que dans l'action de praticiens qui la pervertissent en partie. La coopération de ces trois types d'acteurs suppose une altération mutuelle de leurs pratiques, chacun entrant partiellement dans les préoccupations et les prérogatives des autres. Elle suppose aussi qu'on cesse de se poser le faux problème du commencement :

« Ce qui me paraît plus intéressant et plus pertinent c'est de se rendre compte que, sans arrêt en fait, nous changeons de place, qu'il n'y a pas de bonne entrée, que sans arrêt nous allons du pratique au politique et du politique à la recherche, ou de la recherche au politique et de la recherche à la pratique. »

Le rapport d'Antoine Prost (p. 43) met lui aussi en garde contre la croyance en la « fausse linéarité » entre recherche et application : les responsables administratifs lanceraient des études de faisabilité et des expérimentations, la recherche définirait des solutions, les acteurs les mettraient en œuvre. Or toutes ces temporalités sont différentes. Il semble alors nécessaire de créer un milieu d'échanges dans lequel « les problèmes des acteurs sont identifiés par les chercheurs alors même qu'ils n'ont pas la charge immédiate d'y répondre et où les apports des chercheurs sont connus par les acteurs alors même qu'ils n'en ont pas l'usage direct ». L'existence d'un tel milieu va de pair avec des « recherches contextualisées » dont la conception dépasse l'opposition classique entre recherche fondamentale et recherche appliquée (p. 30). Elles sont tout aussi fondamentales que les recherches académiques dont elles se distinguent en ce qu'elles portent sur des situations réelles (des classes ordinaires, des établissements...), mais elles relèvent des mêmes exigences d'évaluation. Elles sont tout aussi soucieuses du terrain que les « recherches action » mais ne confondent pas militantisme et rigueur scientifique.

Ce nécessaire effort de définition de la nature des recherches en éducation et formation susceptibles d'une meilleure appropriation ne suffit cependant pas à lever toutes les difficultés : les obstacles demeurent nombreux tant du côté de la recherche que du terrain auquel elle est destinée ou encore à cause des logiques institutionnelles qui en affectent nécessairement la circulation.

Obstacles et expériences

Le champ actuel de la recherche en éducation témoigne d'une stratification historique qui l'affecte de façon significative. Antoine Prost estime ainsi (*id.*, p. 10) que leur développement, à l'extérieur des sections du CNRS sur lesquelles se sont appuyées les sciences anciennement constituées, a été conditionné par des enseignants en fonction, certes désireux d'entreprendre des recherches, mais dont l'enthousiasme pédagogique ne compensait pas toujours les carences conceptuelles et méthodologiques. Une autre caractéristique de ces recherches est, selon Marie Duru-Bellat, leur logique artisanale et locale : elles produisent peu de résultats généralisables, sont constituées d'une multitude de petites études pas facilement transposables. Les tentatives de synthèse appelées par le CNCRE ont montré combien il est difficile de dire ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas. Le Haut Conseil d'évaluation fait état de ce manque en souhaitant la recension d'un certain nombre de questions importantes comme l'effet de la taille des classes sur la réussite des élèves. Cela nécessite des synthèses pour l'instant non disponibles.

La situation des IUFM, pourtant lieu tout désigné pour entreprendre de telles « recherches contextualisées », est, de ce point de vue, indigente : chacun d'entre eux a trop peu d'enseignants chercheurs travaillant dans la même discipline et sur le même thème. Pour François Dubet, ils n'ont pas, à l'heure actuelle, la masse critique suffisante pour constituer à l'intérieur des équipes de recherche : il faudrait qu'un enseignant qui le désire appartienne à un laboratoire « horizontal », mais puisse aussi avoir une activité de recherche « verticale » dans une structure comme l'INRP.

34

Mais les difficultés de valorisation de la recherche tiennent aussi à sa réception par le « terrain ». Elles ont en effet, selon Jean-Louis Martinand, une fonction critique qui peut être récusée par des acteurs qu'elles déstabilisent. Pour Martine Méheut, la question de savoir si les recherches doivent intégrer, dès le début, le terrain ou si elles doivent s'y confronter ensuite est importante, mais la nature des recherches n'est pas seule en cause, c'est aussi le fait que les futurs enseignants ont ou n'ont pas des types de convictions qui les conduisent à refuser ou à accepter plus facilement les résultats de la recherche, arrivent avec des conceptions qui doivent être remises en cause. Certains, dit-elle, continuent, à la fin d'un stage, à demander des solutions pratiques. Certains sont plus prêts que d'autres à accepter le mémoire professionnel. D'autres ne peuvent pas passer à une démarche de questionnement. Plus généralement, l'idée que l'éducation puisse faire l'objet d'une démarche scientifique a du mal à passer. Un autre frein peut provenir, selon elle, de la difficulté à objectiver sa propre pratique : à y bien réfléchir il y a peu de professions où l'on a une telle exigence. Comment questionner les pratiques sans déstabiliser l'action des enseignants ? Les jeunes sont peut-être très résistants parce qu'il leur faut d'abord se construire des systèmes d'action. Sur ce thème de la difficile intégration de la tem-

poralité de la recherche dans celle de l'action, Françoise Oeuvarard fait valoir une autre raison pour expliquer les difficultés à faire de la valorisation: les politiques, comme les journalistes, veulent avoir des réponses immédiates, ils ont par exemple du mal à comprendre qu'on ne puisse répondre aisément à leurs questions sur le nombre des décrocheurs avant d'avoir construit la définition de cette notion.

Entre les chercheurs et les praticiens auxquels leurs travaux peuvent être destinés les intermédiaires (personnes, objets, institutions) ne manquent pas et ils ne sont pas *a priori* favorables à la circulation des résultats disponibles. La recherche en éducation et formation est, de ce point de vue, passible d'analyses « classiques » de la part d'une sociologie de la production scientifique. Jean-Louis Martinand fait état, en matière d'obstacles à la constitution et à la diffusion de ce genre de savoirs, de deux types de verrous. Le premier est « d'accrochage »: la découverte de supraconducteurs fonctionnant à des températures pas très basses ne signifie pas nécessairement qu'on va découvrir les dispositifs techniques pour des productions nouvelles. Si on ne réussit pas, on reste à l'état d'idée et le prototype meurt. Le second est économique et social. C'est ainsi, par exemple, qu'on n'essaie pas de remplacer les moteurs alternatifs par des moteurs rotatifs pourtant théoriquement plus performants, car on ne réussit pas à créer le marché correspondant. L'éducation requiert elle aussi une forme de technicité et suscite des obstacles qu'on refuse de voir ou qu'on impute aux recherches. Elle présente notamment cette particularité, par rapport à d'autres domaines, que n'importe qui, à un titre ou à un autre, s'en occupe et peut s'estimer spécialiste. Or, la recherche se présente comme originale par rapport aux questions qu'on se pose ordinairement. Son « transfert » se pose donc dans un contexte de concurrence qui fait, par exemple, que tout le monde se croit didacticien: les inspecteurs pédagogiques régionaux, dans leur besoin de se positionner par rapport aux inspecteurs d'académie ou aux inspecteurs généraux, mais aussi les formateurs se réclament de la didactique. On peut penser à d'autres obstacles institutionnels du côté de l'évaluation et de la diffusion des recherches. Un des problèmes de l'INRP, par exemple, est le véritable black-out qui pèse sur ses recherches, dont les rapports ne sont pas connus. Or son statut d'établissement public à caractère administratif (EPA) donne lieu à des modes d'évaluation qui ne correspondent pas à ses missions. La création d'une « culture-recherche », la mise en place de recherches contextualisées évoquées plus haut paraissent des pistes pour contourner ce genre de difficultés institutionnelles. Les expériences ne manquent pas de moments où les conditions ont été réunies pour que les savoirs s'élaborent et circulent. Pour Martine Méheut, les années 70-80 ont ainsi été, notamment à l'occasion de la commission Lagarrigue et de la création du LIREST(7), une époque tout à fait favorable aux recherches en didactique. Cinq ou six enseignants-chercheurs, physiciens d'origine, travaillaient

7 - Laboratoire interuniversitaire de recherches en éducation scientifique et technologique.

avec des équipes d'innovateurs. L'INRP a beaucoup aidé, à l'époque, à structurer ces recherches. Cette nécessité de faire circuler s'applique aussi à la formation. Présenter des résultats de recherche sur la conceptualisation des réactions chimiques à des stagiaires peut s'avérer peu productif. En revanche, leur demander, par exemple, de les discuter en imaginant les difficultés que les élèves rencontreront, suscite davantage l'intérêt. Les stagiaires s'impliquent plus facilement et sont alors prêts à envisager des résultats de recherches. Donner éventuellement des réponses d'élèves à des questionnaires, terminer avec des propositions très précises d'enseignement, dont les stagiaires sont très demandeurs permet de compléter et de légitimer une telle démarche d'aller-retour. Pour Élisabeth Bautier, cette perspective de construction de l'action est très importante, en particulier celle d'une cohérence de cette action. On peut s'en approcher en aidant les enseignants à mieux comprendre l'histoire de la discipline et des « injonctions » ministérielles. Ils les connaissent rarement alors même que la stratification de logiques différentes vient, au cours des décennies, apporter du brouillage et de l'incohérence. Ainsi, pour ce qui est du français, non seulement il est intéressant de distinguer le français « langue » du français « discipline », mais également d'en distinguer des enjeux différents au cours des siècles et qui se sont empilés : le français comme constituant de la nation française, le français norme à partager pour une langue et une culture communes, le français pour permettre les apprentissages scolaires et non scolaires, le français socialisation-acquisition de façons de faire avec le langage (communication et expression).

Réseaux et dispositifs

36

Quel que soit l'enthousiasme des chercheurs, des praticiens et des politiques, il est très rapidement nécessaire de trouver des réseaux et des dispositifs par lesquels les résultats de la recherche transitent. Même si, nous l'avons vu, le modèle de la « diffusion » des recherches n'est pas le plus pertinent pour penser l'intégralité du processus, la question des « cibles » se pose à un moment donné. Or il se pourrait qu'elle ne soit pas toujours posée de façon efficace. Pour Jacky Beillerot, un institut de recherche comme l'INRP ne devrait pas tant viser les enseignants de base que les journalistes universitaires, les associations, les syndicats, les responsables des collectivités territoriales qui peuvent s'avérer des relais plus immédiatement intéressés et efficaces. Pour Élisabeth Bautier aussi, on vise trop rarement l'encadrement intermédiaire : les conseillers pédagogiques, les formateurs. On s'adresse à des enseignants à qui leur hiérarchie ne laisse pas forcément les coudées franches. Ou encore on ne voit pas que les Instructions officielles, mélange de textes injonctifs, de savoirs savants, etc. nécessitent une véritable reproblématisation pour être comprises. Tous nos interlocuteurs ont, sous une forme ou sous une autre, plaidé pour la mise en place d'intermédiaires à tous les niveaux, de l'impulsion des recherches à leur réalisation et à leur diffusion, ce qui est sans doute une façon de faire justice aux cri-

tiques de la linéarité du processus. On peut en effet supposer que ces intermédiaires retraduisent en permanence les messages ou les injonctions reçus et qu'ils les rendent plus problématiques, plus proches des besoins des différents partenaires.

Élisabeth Bautier souligne, par exemple, la nécessité d'une interface entre le ministère et les chercheurs, car d'un côté les besoins du premier peuvent n'être formulés qu'en termes exclusivement politiques et, de l'autre, les chercheurs peuvent proposer des problématiques socialement inintéressantes. Françoise Ouevrard regrette elle aussi un manque d'articulation entre la recherche et les politiques éducatives :

« Les politiques disent : "les chercheurs travaillent dans leur coin sans se préoccuper de la demande". Les chercheurs disent : les politiques décident sans tenir compte des résultats de la recherche. »

Il n'y a pas de canal de diffusion de cette demande. Il y a un circuit à inventer, qui permette de recenser les besoins des formateurs et des enseignants. Les décideurs se plaignent souvent de ne pas savoir quoi faire des résultats de recherche, car ils ne sont pas assortis de propositions :

« Il faudrait alors des synthèses, des bilans orientés vers l'action. L'INRP pourrait s'en occuper. Il faut observer et reformuler, mettre en perspective, garantir l'autonomie de la recherche, ne pas confondre chercheur et expert. »

Pour François Dubet, il faut réfléchir à l'articulation entre l'INRP, le CNDP et les IUFM. Il devrait y avoir, dans le conseil scientifique de l'INRP, davantage de gens extérieurs à l'éducation nationale, syndicalistes, patrons, industriels de la culture. On peut peut-être ajouter à cette liste non exhaustive de suggestions en matière de plus grande mixité des réseaux de recherche celle d'Antoine Prost à s'affranchir de l'hexagonalisme des références. Une interrogation par Internet de la *Harvard Educational Review*, réalisée pour la rédaction de son rapport (p. 63) lui a en effet révélé qu'elle ne comptait en 2000, en France, que 29 abonnés, soit un nombre ridicule par rapport à celui des autres pays.

Parmi les dispositifs destinés à garantir l'existence d'une recherche en prise avec le terrain et suffisamment au courant de ses propres ressources, nos interlocuteurs ont souvent évoqué des outils que l'on peut regrouper sous le terme d'« observatoire ». Pour Jacky Beillerot, sa première fonction est d'observer les données factuelles. Il peut aussi évaluer les recherches, mais le danger est de confondre les deux fonctions dans le même dispositif. François Dubet insiste sur le rôle d'animation d'une telle structure :

« Il faudrait par exemple savoir pourquoi on apprend mieux l'anglais en Espagne avec moins d'heures de cours, en savoir plus sur les rythmes scolaires à l'étranger. Anticiper sur des phénomènes, comme le choix des établissements, faire des comparaisons internationales. »

Marie Duru-Bellat pense qu'une des tâches les plus urgentes et les plus réalisables serait de suivre les sommaires de revues et d'en parler, fournir un service comme *Sociological abstracts* (8). L'INRP pourrait jouer un rôle dans cette mise à disposition. La *Revue française de pédagogie* informe sur les résultats de recherche, mais pas sur sa « cuisine interne ». On pourrait s'inspirer du *Scottish Council for Research in Education* dont la politique de diffusion en direction des enseignants, notamment par le biais d'une revue (9) qu'il réalise à leur intention, est tout à fait remarquable. L'expérience de l'ouvrage dialogué entre chercheurs et formateurs *Repères pour enseigner aujourd'hui* (10) est aussi un bon exemple de produits à concevoir. L'IREDU (11) anime également un site Internet qui peut servir de repère dans la construction d'un observatoire de plus grande ampleur.

Il existe déjà des bases ou banques de données qui peuvent s'inscrire dans cette fonction d'observation de la recherche en éducation et formation. L'INRP en abrite déjà 14, dont certaines sont sur Internet (12). Beaucoup d'entre elles ont été constituées par des chercheurs, nécessitées par leurs propres travaux, sans que la question de leur mise à disposition d'un public plus large ait été posée au départ. Selon Jacky Beillerot, un travail d'explicitation des choix auxquels ont procédé ces banques s'impose. De même, elles doivent se soumettre à des évaluations. Par leurs auteurs eux-mêmes, mais aussi par l'institution et, comme cela se fait dans les pays anglo-saxons, par des évaluateurs extérieurs. Selon Jacky Beillerot, il serait possible de constituer un certain nombre de bases précieuses pour les chercheurs et les praticiens : une base des Habilitations à diriger les recherches et en particulier des notes de synthèse (13) ; une base des thèses en sciences de l'éducation, concernant l'éducation et la formation ; une base des livres francophones sur l'éducation et la formation ; une base des articles concernant la formation et l'éducation ; une base des appels d'offre français et européens de recherches en éducation et en formation ; une base des équipes travaillant dans le champ ; une base des colloques et congrès ; une base des rapports de recherches ; une base complémentaire à « Francis » (14) ; une

8 - Cambridge Scientific Abstracts Online Services, 7200 Wisconsin Avenue, MD 20814.

9 - *Research in Education*.

10 - J.-M. Berbain, M. Caujolle et C. Étévé (dir.). *Repères pour enseigner*, Collection Chercheurs & enseignants, Paris, INRP, 1999.

11 - Institut de recherche en économie de l'éducation, Dijon. www.u-bourgogne.fr/IREDU/

12 - www.inrp.fr

13 - Avant cet entretien avec J. Beillerot, son idée avait germé dans une commission « Ressources » de l'INRP et une telle base (« Grisou », base de littérature grise) est en cours de réalisation à l'INRP.

14 - Banque de données bibliographiques de l'Institut national d'information scientifique et technique (CNRS).

base des bases de données consacrées à l'éducation et à la formation ; une base des sites Internet qui concernent le champ... Jacky Beillerot a également le projet de constitution d'un dictionnaire biographique des universitaires de sciences de l'éducation dont la fiche de base est déjà prête.

Comme toute action innovante, la recherche doit à un moment donné déposer ses résultats dans des dispositifs stables sous peine de disparaître dès que son instigateur sera possédé lui-même à autre chose. Une subtile dialectique se noue alors entre le risque et l'avantage de la routinisation et celui, non moins redoutable, de l'oubli. Pour Jean-Louis Martinand, de façon paradoxale, le problème des expérimentations, c'est qu'elles marchent et que les innovateurs ont tendance à penser que tout le monde peut faire comme eux, ce qui est rarement le cas, car leurs problématiques sont rarement partagées par ceux qui ne se sont pas mis eux-mêmes en recherche. De son point de vue, l'opération *Main à la pâte* a, malgré les critiques d'ordre scientifique qu'on peut lui adresser, le mérite de proposer des routines :

« Le routinier est nécessaire si l'on veut mettre l'accent sur quelque chose qui doit changer. Il y a un jeu difficile entre ce qui redescend à l'état de routine partielle et ce qui est le cœur du changement. »

Avec le kit proposé par la *Main à la pâte*, on perçoit aussi combien la thématique du « transfert » est inadéquate. Il ne s'agit pas seulement de se demander si le kit qu'on a fabriqué est généralisable, mais comment il peut faire l'objet d'une diffusion-reprise par des praticiens, à partir de concepts élaborés dans un milieu ayant des exigences de recherche.

Conclusion

Ces entretiens ont évidemment plus signalé que résolu les difficultés liées aux notions de « transfert » et de « valorisation ». Ils ont notamment mis en question leur pertinence pour un domaine dans lequel le schéma applicationniste : Recherche-Formation ou Recherche-Enseignement paraît peu pertinent tant sont nombreux et divers les acteurs, les finalités et les dispositifs en jeu. Pour s'en tenir à ce seul exemple, le modèle professionnel du médecin, qui sert souvent de référence dans la sociologie des professions et qui voit dans le CHU le type même de lieu unique de « PDU » (production-diffusion-utilisation) des savoirs est-il vraiment transposable à l'éducation et à la formation ? Sauf peut-être dans les ambitions très lointaines de la pédagogie expérimentale ou de « la » science de l'éducation, il n'a en tout cas jamais été vraiment mobilisé. Qu'on relise, par exemple, les travaux de la commission Albertini dans le colloque organisé par l'INRP à la suite du rapport Carraz ou ceux

d'Huberman (15) sur les changements en éducation, tout va plutôt dans le sens d'une recherche des moyens intermédiaires de vouloir, pouvoir, savoir s'approprier des résultats.

Cette dernière considération peut conduire à une conclusion toute provisoire concernant la question, cruciale pour les sciences de l'éducation autant que pour la professionnalisation du métier d'enseignant, qu'est celle du « transfert » et de la « valorisation » des recherches dans ces domaines. Il ne faudrait plus, d'ailleurs, après avoir écouté les uns et les autres, user de ces termes, tous suspects de manquer la nature du processus complexe qui requiert simultanément l'engagement des chercheurs, des praticiens et des politiques. Faute de mieux, il faut se résoudre à les employer cependant car ils ont le mérite d'indiquer des phénomènes et des problèmes connus de tous parce qu'ainsi désignés. La conclusion à tirer paraît double. Il s'agit, d'une part, d'inciter à travailler encore les notions en jeu, et notamment celle, prometteuse, de « reproblématisation » (16) (cf. l'article de Christiane Étévé dans la rubrique « Autour des mots » de ce même numéro), qui indique les continuités et les ruptures entre les trois champs en jeu dans ce processus et permet de mieux appréhender les circuits de la circulation des savoirs. Il s'agit, d'autre part, de contribuer à développer tous ces dispositifs « intermédiaires » qui, de la prise de décision en matière de programmes de recherches à leur capitalisation et à leur diffusion, paraissent absolument nécessaires pour que ces trois « mondes » qui se méconnaissent et se méprisent parfois reconnaissent leurs complémentarités et se nourrissent chacun l'un de l'autre.

De ce point de vue, la récente création d'équipes de recherche technologique en éducation (ERTÉ) est susceptible de faire préciser la nature et les modalités des recherches pour l'éducation évoquées plus haut. Elles ont en effet pour finalité la résolution de problèmes liés à l'éducation et à la formation, se justifient par une demande de praticiens ou de responsables institutionnels confrontés à des difficultés récurrentes qui créent un appel de recherche. Elles constituent donc une possibilité

15 - Albertini J.-M. « Valorisation, diffusion et internationalisation de la recherche », in Burguière E. et Seydoux A. (dir.) *Éducation, formation et société: recherches pour demain*, Rencontres des 23 et 24 septembre 1985, Paris, CNDP, INRP, 1986, pp. 165-176.

Huberman M. « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin 1986, pp. 5-15.

16 - On la trouve notamment chez Jean-Louis Derouet (« La circulation des savoirs, entre les sciences sociales de l'éducation et l'Éducation nationale depuis trente ans », in Actes de l'Université d'été, *L'évolution des métiers de l'encadrement et l'éducation. Des savoirs académiques aux compétences stratégiques*, Clermont-Ferrand, 28-31 octobre 2000) et chez Jean-Louis Martinand (« Production, circulation et reproblématisation des savoirs », colloque AECSE, *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Toulouse, 4 octobre 2000).

originale de mobiliser des paradigmes et des méthodologies de recherche dans une collaboration avec des porteurs qui définissent ensemble des objectifs supposant un engagement scientifique et pratique durable. Une telle mise en œuvre sera-t-elle de nature à changer les perceptions respectives des chercheurs, praticiens et usagers, à faire circuler et vivre les savoirs ?