

LECTURES

NOTES CRITIQUES

HAMMERSLEY Martyn [ed.] (2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*, London : SAGE, The Open University, 295 p.

Cet ouvrage collectif organisé par Martyn Hammersley prend ses racines dans une polémique ancienne provoquée par la conférence de David Hargreaves à l'ouverture de la réunion annuelle de la *Teacher Training Agency*, en 1996. Celui-ci déclarait que la recherche en éducation était beaucoup moins utile qu'on ne le souhaitait. Une telle position a déclenché de multiples réactions sous forme d'articles, mais plus important, une vaste discussion sur la recherche en éducation dans sa fonction de construction de la connaissance pour elle-même (*pursuing knowledge for its own sake*), ainsi sur ses liens avec la politique et la pratique éducatives. Elle a aussi attiré l'attention sur l'idée un peu perturbante des "évidences" et leur rôle dans la production des connaissances par la recherche (*evidence-based research*), ce qui depuis a pris beaucoup d'importance dans les discussions académiques, mais aussi dans les propositions de réformes faites par le gouvernement. En parallèle, ont été soulevées les vieilles querelles autour du positivisme, ou plutôt de la recherche basée sur des données quantitatives et d'expérimentation, en confrontation avec celles plus orientées vers des analyses qualitatives. C'est justement ce panorama que Hammersley a essayé de présenter avec succès dans son livre. Il a organisé une sélection de textes très bien choisis, qui illustrent non seulement le déclenchement et le développement de la polémique depuis 1996, mais aussi, des travaux plus au moins récents, qui touchent aux aspects théoriques et pratiques d'une telle polémique. Le livre est divisé en deux parties, la première consacrée au débat sur les questions soulevées par la conférence, la deuxième centrée sur la nature même de la recherche en éducation, à partir des discussions sur des exemples représentatifs des caractéristiques et des problèmes propres de cette investigation.

La première partie commence par le texte de la conférence de Hargreaves de 1996. Ce professeur de la Faculté d'éducation de l'université de Cambridge à l'époque,

parle en quelque sorte de l'intérieur de la communauté académique. Mais il vise aussi un public très diversifié. Aussi ses critiques ont-elles eu un vaste écho, avec des répercussions sur les politiques de réforme visibles jusqu'à nos jours. La publication de l'ensemble des textes réunis par Hammersley, reste donc tout à fait actuelle et doit marquer une étape de l'évolution de la recherche en éducation, et ceci pas seulement au Royaume-Uni.

Le grand reproche de Hargreaves à propos de la recherche en éducation concerne sa faible contribution à une pratique plus efficace de l'enseignement, ainsi qu'aux propositions de réformes pour affronter les problèmes des élèves et des enseignants, pourtant bien connus des chercheurs depuis longtemps. En plus, il mentionne avec désappointement les vastes sommes d'argent versées au budget de la recherche en éducation, sans résultats correspondants du point de vue du coût en termes de bénéfice. En comparant avec la médecine, il soulève la question de la recherche basée sur des évidences, qui apportent un degré de sécurité très élevé aux mesures prises par les médecins auprès de leurs patients, ce qui est loin de ce qui se passe entre les enseignants et leurs élèves. On remarque, dans les critiques de Hargreaves, un vrai mécontentement sur la faible cumulation des connaissances utiles pour servir pratiques et politiques. Il est convaincu qu'en se tournant vers un travail guidé par des méthodes qui assurent des résultats plus sûrs, basés sur des évidences, cette recherche va trouver enfin le bon chemin.

Par la suite, va se dérouler une petite bataille académique entre Hargreaves et Hammersley. Ce dernier, dans un article publié juste après la présentation de Hargreaves, discute ses points principaux, suivi d'une réponse de celui-ci, et encore, d'un deuxième article de Hammersley. Cet ensemble de quatre textes offre aux lecteurs l'excellente opportunité de connaître, en détail, les éléments introduits dans la dispute par chacun des deux participants, composant ainsi un riche tableau sur la question centrale, la situation de la recherche en éducation à l'époque, ce qui est encore valable aujourd'hui sur plusieurs points. Hammersley est d'accord avec Hargreaves sur l'importance de rendre la recherche en éducation plus proche d'un traitement plus scientifique. Mais il remarque la difficulté d'établir des critères qui puissent confirmer clairement des évidences dans le champ de l'éducation. Il souligne que les traits, en général reconnus comme propres du travail scientifique le plus rigoureux, comme les mesures précises des phénomènes et le traitement expérimental, n'ont pas une application facile dans le domaine de l'éducation. Selon Hammersley, une préoccupation excessive pour une orientation plus pratique et en même temps plus scientifique, peut causer plus de problèmes que d'aide au développement de la recherche en éducation. La comparaison avec la médecine est aussi beaucoup plus nuancée. Ces critiques et nuances de Hammersley provoquent des

réactions encore plus détaillées de Hargreaves, auxquelles réagit encore Hammersley dans le quatrième texte, ce qui rend le débat très informatif et intéressant à la fois.

Toujours dans cette première partie du livre, un long article de John Elliott, chercheur senior de l'université de East Anglia, autorité internationale sur la recherche-action, discute spécialement la perspective de Hargreaves sur ce type de recherche. Basiquement, Elliott rappelle les limitations de toute conception de la recherche éducative qui reste coincée entre le modèle de l'*enlightment* et celui de l'*engineering*. On a besoin, selon lui, d'un modèle qui place les jugements des enseignants au centre du procès de recherche, dans une troisième vision. Beaucoup plus que de *standards* fixés par les propositions de réformes gouvernementales, les enseignants ont besoin d'un appui théorique, fondé sur des recherches capables de saisir la complexité des phénomènes de l'éducation, comme c'est le cas de la recherche-action et d'autres types de recherches du genre qualitatif. En évoquant Lawrence Stenhouse, le chercheur qui a inspiré le travail du groupe de East Anglia depuis les années 1970, Elliott analyse les différences entre Hargreaves et Stenhouse, sur l'idée de l'enseignant-chercheur, assimilée par Hargreaves à celle du praticien-réflexif. Il s'agit, peut-être, d'une question de perspectives : Hargreaves est plutôt préoccupé à définir « la recherche comme une base pour la pratique, tandis que Stenhouse définit la pratique comme une base pour la recherche » (p. 86).

Juste après ce long article se trouve une courte réaction de Ann Oakley, sur le manque de clarté du concept de positivisme employé par Elliott et sa résistance à accepter l'importance de l'explicitation des résultats de recherches, dans l'intérêt des élèves et de leurs parents. Plus loin, dans un article plus étendu, ce même auteur développe une intéressante discussion à propos des difficultés d'obtention dans la recherche en sciences sociales, des évidences qui puissent servir de base aux politiques publiques.

La première partie du livre présente encore un vibrant texte de Stephen Ball, confrontant les intellectuels et les techniciens, dans un monde académique apprivoisé par la combinaison d'une restructuration financière avec un pacte faustien. Le résultat est simple : les perspectives de recherches, ainsi que leur financement, sont de plus en plus soumis à l'agenda politique des gouvernements. Seul l'appui de la théorie peut libérer le chercheur des naïfs « *a priori* » ontologiques et épistémologiques, ainsi que des préconceptions non examinées et non réflexives que véhicule la pensée commune. « La théorie est un véhicule pour penser autrement » (p. 116).

La deuxième partie du livre, consacrée à la nature de la recherche éducationnelle, présente des exemples d'affirmation et de discussion de cette recherche, comme

domaine propre d'investigation, avec sa spécificité et ses problèmes au long de son histoire. « Il est temps pour la recherche en éducation d'affirmer que son âge est arrivé », de quitter la maison des parents (psychologie, sociologie) et de s'affirmer sur son propre terrain, dit M. Bassey, dans le premier article (p. 132). Nathaniel Gage, avec deux textes, seul auteur non britannique de cet ouvrage est bien connu aux États-Unis non seulement pour avoir dirigé en 1963 le *Handbook of Research on Teaching*, mais aussi pour avoir publié en 1978 un ouvrage devenu très célèbre, *The scientific basis of the art of teaching*. Le premier texte de Gage ici reproduit reprend son fameux article de 1989, « The paradigm wars and their aftermath ». C'est un exercice de futurologie où il imagine comment se passent les choses après le déclenchement de la guerre des paradigmes, juste avant 1989, puis jusqu'à 2009. Avec beaucoup d'humeur et une petite dose d'ironie, il envisage trois scénarios possibles. Dans le premier, pendant les années 1990, les recherches de type expérimental ou corrélationnel ont presque disparu, laissant place aux études basées sur l'observation et l'interprétation. Dans un deuxième scénario, il y a eu une évolution générale, les différents objets d'étude du champ de l'éducation ont reçu un traitement méthodologique compatible avec leur spécificité, et la contradiction entre les paradigmes a été jugée invalide. Mais, dans le troisième scénario, déjà rentré dans le 21^e siècle, les choses retrouvent le climat compétitif d'avant 1989, et le même état de guerre paradigmatique. Gage se demande combien de temps elle va encore durer et quelle sera la destinée de la recherche en éducation. Ce sont des questions auxquelles on ne pourra répondre, même en 2009, dit-il ! Quel scénario se réalisera ? « La réponse de l'avenir se trouve avec nous, avec vous. Ce que vous faites dans les années à venir va déterminer si les guerres continuent » (p. 164). Gage est aussi l'auteur du dernier texte du livre, traitant encore d'un thème provocant : l'évidence apparente des résultats des recherches en éducation. De nouveau, il discute son thème à partir de plusieurs exemples, et réussit à démontrer clairement l'importance de ces études, qui vont au-delà des apparences, où les résultats, qui semblent évidents, se révèlent parfois contraires, quand la recherche se poursuit.

Stephen Kemmis, dans un texte court présente une belle défense de la recherche-action. Ce n'est certes pas la forme de recherche la seule capable de fournir des résultats importants pour la transformation des politiques de l'éducation. Elle n'en reste pas moins infra-utilisée dans le chemin vers une société démocratique, dans laquelle la participation des professionnels de l'éducation est fondamentale.

Deux textes doivent encore être mentionnés, car ils représentent une occasion bien réussie d'information et de formation à la fois. D'abord, la présentation d'une étude de cas, sur un programme d'enseignement industriel pour des élèves avec des difficultés d'apprentissage (*slow learners*), dans un texte de Atkinson, Shone et Rees.

Ensuite, Hammersley présente une analyse détaillée sur cette étude de cas, attirant l'attention sur des points plus fragiles, notamment en ce qui concerne les évidences et les interprétations des auteurs. Dans un livre qui discute le rôle des évidences, dans la recherche et dans la pratique en éducation, les deux textes semblent très bien placés.

Cette trop brève présentation, évidemment, ne peut pas suffisamment rendre compte de la variété et de la richesse des discussions soulevées par les dix-huit textes réunis dans cet ouvrage, ce n'est pas sa moindre qualité que de permettre ainsi au lecteur d'entrer en contact direct avec des positions et des perspectives diversifiées et dispersées sur la question traitée. Nous n'en doutons pas, sa lecture sera très productive pour les professeurs et les étudiants des universités, et obligatoire pour les chercheurs...

Menga LÜDKE
Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro

HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard [dir.] (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*, Berne : Peter Lang, 539 p.

Ce gros ouvrage est issu d'une vaste recherche collective menée par l'équipe de recherche sur l'Histoire des sciences de l'éducation (ERHISE) et dirigée par Rita Hofstetter et Bernard Scheuwly. Elle visait à cerner l'émergence des sciences de l'éducation en Suisse, de la fin du 19^e siècle à la première moitié du 20^e. L'empan suisse, ici embrassé, peut au premier abord apparaître restreint pour un regard français habitué à travailler sur un territoire quatorze fois plus vaste. Mais la Suisse s'avère, en fait, d'une beaucoup plus grande variété, de par sa structure fédérale, qui articule les niveaux national et cantonal. Ce dernier, composé de nombreuses unités autonomes, mais ayant toutes un rôle primordial en matière éducative, engendre des politiques très diverses et conséquemment des arrangements institutionnels très variés en matière de formation des enseignants. Il en va de même des relations de cette dernière avec l'université, elle-même marquée par son contexte cantonal, malgré sa relative indépendance. À la richesse heuristique que fournissent ces possibles comparaisons territoriales, il faut ajouter celle qu'engendre l'existence d'aires culturelles qui, pour les aires germanophone et francophone, se distinguent fortement quant à leurs traditions universitaires.

Cette richesse permet aux auteurs d'élargir leurs buts au-delà de celui déclaré dans le titre, l'émergence des sciences de l'éducation. Ils en profitent en effet pour aussi « dégager les logiques institutionnelles et cognitives sous-jacentes aux traditions