

Qu'est-ce que la recherche pédagogique ?

Louis Legrand

La recherche en éducation a-t-elle une spécificité ? L'article rappelle les deux catégories classiques de recherche en éducation : la recherche de connaissances sur le système éducatif et la recherche de nature innovative visant de nouveaux comportements, de nouveaux contenus d'enseignement ou de nouvelles structures. Dans les deux cas, l'auteur souhaite montrer la part importante sinon fondamentalement exclusive, de la pensée compréhensive par rapport à la pensée explicative.

S'interroger sur la nature de la recherche pédagogique et sur son éventuelle spécificité par rapport à la recherche scientifique, c'est nécessairement s'introduire dans les débats qui constituent l'essentiel de cet ensemble d'articles. Il ne m'est pas possible de tenir compte ici de ces apports divers. Je serai donc obligé de partir de définitions classiques, et de la pédagogie, et de la recherche, pour avoir l'espoir d'éclairer de quelque façon des rapports divers et complexes dans leur signification épistémologique. Mes collègues voudront bien excuser ce « cavalier seul » en espérant que mes propres analyses ne seront pas trop en porte-à-faux avec les leurs.

Partons donc d'une analyse élémentaire des deux concepts, pédagogie et recherche.

Quant à la pédagogie, je choisis le point de départ des analyses désormais classiques de Jean Houssaye. La pédagogie est un ensemble de connaissances portant sur l'activité d'enseignement mettant en œuvre le maître, l'élève et le savoir enseigné. Je n'entrerai pas dans l'analyse détaillée de cette situation triangulaire telle que Houssaye a pu la conduire. Il me suffira ici de rappeler quels en sont les éléments.

— En premier lieu, les objectifs. L'action pédagogique vise à obtenir des effets chez les apprenants. Ces effets recherchés sont, soit du savoir, soit du comportement. Ces objectifs sont explicités dans des textes officiels (finalités, programmes). D'autres, et non des moindres, demeurent souvent implicites, vécus dans l'action elle-même.

En deuxième lieu, les acteurs, maîtres et élèves. La nature des maîtres, leurs caractéristiques sociales, leur formation, sont des éléments importants de l'action pédagogique. La nature des élèves, leurs caractéristiques sociologiques, leur âge, leurs compétences initiales en savoir et en comportement le sont également.

— En troisième lieu, la nature des relations instaurées entre les maîtres et les élèves et leurs rapports aux objectifs. C'est ici la nature des méthodes utilisées.

— En quatrième lieu, enfin, la nature du contexte, social et politique, de l'institution.

L'action pédagogique apparaît ainsi comme un système variable selon la manière dont les différents éléments sont pris en compte, explicitement ou implicitement (*M. Altet, 1994 et 1997*).

La pédagogie, dans sa complexité, a fait, et fait de façon permanente l'objet de recherches. La nature de cet objet complexe, et en particulier le fait que la pédagogie implique des choix d'objectifs, des situations relationnelles et des niveaux de décision individuels ou institutionnels, semble devoir apporter à la recherche pédagogique des caractéristiques qui lui sont particulières.

D'une façon générale, et compte tenu qu'il s'agit d'une activité de nature sociale, la recherche pédagogique se propose d'apporter d'une part des savoirs et, d'autre part, des techniques nouvelles permettant d'atteindre les objectifs affichés dans des conditions déterminées.

La recherche de connaissances nouvelles naît du besoin de comprendre des phénomènes nouveaux ou nouvellement perçus. L'origine est l'étonnement, comme les anciens l'ont depuis longtemps reconnu. Mais ce besoin de comprendre s'accompagne du désir de prouver les affirmations qui deviennent ainsi des hypothèses à vérifier. La recherche de la preuve exige la soumission des affirmations initiales à la discussion publique. Une vérité trouvée doit devenir publique, c'est-à-dire être susceptible d'être retrouvée en d'autres temps et d'autres lieux et quels que soient les chercheurs. Du même coup, émerge l'exigence de ce qui met en cause les affirmations étayées sur la seule intuition. La relativisation de l'observateur conduit à chercher des énoncés incontestables, c'est-à-dire mesurés. La mesure introduit en effet l'exigence d'universalité qui manque à la croyance spontanée personnelle.

Mais, du même coup, la recherche scientifique conduit à exclure de son champ tout ce qui n'est pas prouvable et en particulier le domaine affectif si important dans les activités relationnelles, et en pédagogie tout particulièrement. J'y reviendrai plus longuement.

En opposition à ce type de recherches inspirées de la méthodologie des sciences « dures », s'est développée dans le domaine des sciences sociales une autre démarche de type qualitatif. L'« *herméneutique* » se propose d'approfondir le sens des situations et des textes pour parvenir à des données plus fiables et plus généralisables, sans verser dans l'abstraction du relationnel abstrait. J'aurai l'occasion de préciser l'impact actuel d'une telle recherche dans le domaine de la recherche pédagogique.

À côté d'une recherche soucieuse d'établir des faits et ou des connaissances certaines, il convient de reconnaître et de définir une recherche cherchant à établir et à valider des comportements et des techniques. La recherche s'apparente, dans cette orientation, à l'innovation et peut prendre diverses formes. Une des plus connues est ladite « *Recherche-action* » qui joue un rôle important dans la recherche pédagogique. Je préciserai plus loin les diverses formes de la recherche-action en pédagogie et ce qu'on est en droit d'en attendre.

L'innovation rejoint d'ailleurs obligatoirement la recherche en vue des connaissances, dans la mesure où l'innovateur est soucieux d'apporter la preuve de l'efficacité de son invention. Dans tout domaine technique élaboré, l'évaluation des effets obtenus fait partie de la recherche. C'est pourquoi les techniques de la recherche en vue des connaissances a également une place dans l'innovation qu'elle doit accompagner et terminer si elle veut être crédible et généralisable.

La définition préalable de ce que nous entendons par « *pédagogie* » et par « *recherche* » nous permet désormais de mieux comprendre la vérité de ce qu'on appelle « *recherche pédagogique* » et, peut-être, d'estimer ce qui en fait la spécificité.

LES RECHERCHES EN VUE DES CONNAISSANCES

La connaissance objective des faits éducatifs constitue un pan de la recherche pédagogique.

S'agit-il encore, *stricto sensu*, de recherche pédagogique ? On parle plus volontiers aujourd'hui de Sciences de l'Éducation. La volonté de connaître scientifiquement les faits pédagogiques, comme actions poursuivant des fins et des objectifs dans un contexte déterminé, matériel, institutionnel et humain, conduit naturellement à utiliser les techniques propres aux sciences humaines et, par là, à atomiser l'objet nécessairement complexe de la recherche en autant d'éléments correspondant chacun à un secteur du savoir. Les Sciences de l'Éducation conduisent à rendre archaïque la « pédagogie ». Entre-temps, il y avait eu déjà la « Psychopédagogie », par où s'exprimait le désir d'apporter dans l'étude de l'action pédagogique la distance critique d'une science de l'apprentissage et du relationnel. C'est en effet cette distance prise à l'égard de l'action qui caractérise les « Sciences de l'Éducation », du moins au début de toute recherche et dans son cours. Car si les disciplines classiques, prenant comme objet les faits éducatifs, deviennent « Sciences de l'Éducation », par le désir de connaître et les méthodes empruntées aux sciences classiques — philosophie, psychologie, sociologie, économie, politique —, il n'en reste pas moins que de façon latente mais quasi générale le désir de savoir en ce domaine s'enracine dans un désir d'action. Les hypothèses propres à toute recherche scientifique découlent, en pédagogie, du souci de porter remède, ou d'améliorer les performances, ou de changer la politique. Le chercheur en Sciences de l'Éducation demeure de la sorte un pédagogue qui s'ignore ou qui ne veut pas s'avouer tel. Et c'est probablement cela qui fait l'unité et l'originalité de « Sciences » que certains sont tentés de voir éclatées comme cas particulier de disciplines classiques, avec les conséquences institutionnelles que cette orientation peut avoir sur les statuts des chercheurs.

Il n'est pas possible ici, et ce serait probablement inutile, de décrire avec précision les recherches conduites en France dans le domaine des Sciences de l'Éducation, à fortiori, dans le monde. Des répertoires très complets ont été produits dans les dernières années, en France par le CNRS et l'INRP (*Répertoires de 1985 et 1993*), en Europe dans le recensement Eudised, en Amérique et depuis longtemps dans ERIC. En France, entre 1986 et 1993 mille-vingt-quatre recherches ont été recensées (*INRP/CNRS, Répertoire 86-91, 1993*). Ces 1 024 recherches

ont été classées par les auteurs en cinq grands domaines à partir des mots-clés relevés dans leur descriptif :

1. Contribution des disciplines de recherche (il convient d'entendre par là les disciplines de sciences humaines autres que les disciplines enseignées à l'école) : 269 soit 26,3 % ;
2. Enseignement et formation : 293 soit 28,6 % ;
3. Cadre pédagogique (personnel, milieu scolaire, organisation pédagogique) : 134 soit 13,1 % ;
4. Technologie de l'éducation : 62 soit 6 % ;
5. Disciplines d'enseignement : 266 soit 26 %.

La ventilation opérée n'est pas satisfaisante en fonction des analyses que j'ai proposées plus haut. Il est clair que chacun des domaines reconnus peut comporter des études en vue de la connaissance et des recherches en vue de l'action, en particulier dans les domaines recensés en 2, 3, 4 et 5.

À tout le moins peut-on considérer que les recherches groupées en 1 — contribution des disciplines universitaires en sciences humaines — relèvent de la recherche de connaissances. La ventilation en sous-rubriques est intéressante. Elle montre le caractère dominant de la psychologie (102) et de la sociologie (54). La philosophie de l'éducation ne concerne que 5 recherches, l'histoire : 17, l'économie : 18.

On pourra chercher une classification plus satisfaisante des recherches conduites en vue de la connaissance en retenant comme critère l'objet d'étude.

La description et l'analyse des conditions externes de l'action pédagogique regroupent des études philosophiques, sociologiques et économiques. La philosophie, liée à l'histoire, permet l'analyse des finalités et des valeurs poursuivies. La sociologie s'intéresse aux effets sociaux de l'action pédagogique par étude des flux et de leur interprétation. L'économie permet de replacer la nature et l'effet de l'action pédagogique en fonction des moyens et des nécessités de l'insertion professionnelle.

Il apparaît que cet ensemble de recherches, malgré leur apparente diversité, s'appuie sur l'élaboration d'indicateurs, élaboration où la recherche compréhensive est dominante, même si le second moment consiste en quantification et

mise en relation statistique des variables recueillies. La place, dominante aujourd'hui dans les recherches sociologiques, de l'interview et de la description du vécu ne fait au fond que confirmer de façon explicite ce qui a toujours été présent dans l'élaboration des variables dont l'appareil statistique du traitement ultérieur peut masquer la présence fondamentale.

On pourra constater la même dominante de la pensée compréhensive dans les études portant sur le fonctionnement interne des systèmes éducatifs. Ces études portent, de façon plus ou moins préférentielle, sur les savoirs enseignés, sur la relation maître-élèves, sur la nature de l'apprentissage, enfin sur les effets de l'action pédagogique sur les compétences des apprenants.

En ce qui concerne les savoirs, l'analyse des objectifs et leur classification ou « taxonomie » constitue un domaine important venu des études économiques sur le fonctionnement des entreprises. La traduction des contenus disciplinaires en comportements observables n'est qu'un aspect d'une technique utilisable principalement dans les évaluations. Mais les travaux qui se sont développés en Amérique (*Bloom, Guilford*) et en Europe (*De Landsheere, D'Hainaut, Hameline*) ont eu des effets importants sur la connaissance précise de l'apprentissage. Les classifications d'objectifs sont des instruments de transposition didactique mettant en relief le degré de complexité de l'apprentissage et les niveaux d'adaptation aux divers publics enseignés. Certes, l'analyse proprement dite demeure dans les limites de l'objectivité. Mais l'utilisation des apports de la psychologie de l'apprentissage dans l'énoncé des objectifs, allant de la restitution mnémonique à la résolution de problème, de la manipulation concrète à l'utilisation d'un langage formel, implique des jugements de valeurs par où se manifeste la prise en compte possible des finalités. L'usage pédagogique des taxonomies est étroitement lié à des prises de position éthiques sur l'action pédagogique.

L'étude des relations entre le maître et les élèves et, éventuellement entre les élèves eux-mêmes, relève finalement de la même constatation. La connaissance objective de la nature de ces rapports a été cherchée dans l'énoncé d'indicateurs issus de l'observation des comportements (organisation, imposition, développement, etc. *Flanders, De Landsheere, Bayer, Postic*). Ce sont des indicateurs, produits de l'interprétation

personnelle des chercheurs, qui constituent la matière première d'observations plus systématiques par comptage dans un laps de temps déterminé. À partir de ces comptages, des constantes statistiques sont établies par individu et par ensemble d'individus, et les jugements suivent sur l'adéquation de la pédagogie observée aux valeurs affichées dans les programmes de l'institution. De telles observations peuvent d'ailleurs en rester au niveau qualitatif et éthique comme c'est par exemple le cas chez Carl Rogers. L'étude des relations maître-élèves, et par là de la nature de l'apprentissage, relève donc ici également, d'une part de la compréhension, d'autre part des jugements de valeurs portés sur l'adéquation de l'apprentissage observé aux fins affichées par l'institution ou les maîtres eux-mêmes.

L'évaluation constitue un troisième domaine important de l'étude objective des faits éducatifs. C'est le lieu où se conjuguent nécessairement les apports des différents domaines précédemment évoqués. L'évaluation objective des performances des élèves vise à dépasser les impressions subjectives des maîtres individuels au terme de leur enseignement. Pour ce faire, l'évaluation utilise les produits de l'analyse taxinomique conduisant à des séries d'items hiérarchisés. Les traitements statistiques qui suivent masquent souvent l'origine intuitive et compréhensive des instruments. Des relations sont ainsi cherchées entre ces performances quantifiées et divers facteurs extérieurs à l'action pédagogique elle-même : appartenance sociologique des élèves évalués, nature de l'apprentissage pratiqué, insertion et réussite professionnelle, choix politiques conduisant à des systèmes unifiés ou diversifiés, etc.

La recherche pédagogique comme recherche expérimentale de connaissances présente donc des caractéristiques communes, qu'il s'agisse de recherches issues des disciplines appartenant aux sciences humaines ou qu'il s'agisse d'études portant sur l'acte pédagogique lui-même dans la salle de classe.

En premier lieu, on constate que le parti d'objectivité conduit à la recherche d'une quantification qui devrait faire disparaître, comme dans les sciences « dures », les aléas de l'interprétation subjective. Cela conduit nécessairement à dépasser l'observation des individus pour privilégier celle des groupes et, en conséquence, à recher-

cher la quantification dans les techniques statistiques. Mais, chemin faisant, on est conduit à sous-estimer, ou même à oublier l'origine des indicateurs traités. Ces derniers ne peuvent que résulter de l'observation intuitive des phénomènes et de leur compréhension. Les explications en Sciences de l'Éducation sont nécessairement tributaires de cette origine « compréhensive » (Brunner, 1996).

Par ailleurs, tout fait éducatif observé ne peut que relever d'un ensemble de disciplines que l'on cherche à rendre convergentes. Une relation maître-élève, par exemple, ne peut être comprise que si on la situe par rapport à la nature psychique du maître, avec son passé et ses valeurs, par rapport à la composition sociologique de sa classe, par rapport à l'institution avec ses programmes, ses structures, par rapport à la politique éducative de la nation à laquelle il appartient, etc. Toute étude pédagogique en vue de la connaissance ne peut être que « systémique », allant de la bi-disciplinarité à la multidisciplinarité (M. Altet, 1997).

Enfin, l'exigence d'objectivité ne peut échapper à l'intégration, dans la description et l'explication, des choix de valeurs qui définissent toute politique éducative, mais aussi toute action pédagogique individuelle.

L'étude de la recherche pédagogique comme action confirmera cette complexité et cette primauté de l'humain dans la « compréhension » et les valeurs.

LES RECHERCHES EN VUE DE L'ACTION - L'INNOVATION

Le recensement INRP-CNRS évoqué plus haut dénombre 293 recherches portant sur enseignement et formation (28,6 %), 134 portant sur le cadre pédagogique — personnel organisation — (13,1 %), 62 portant sur les technologies de l'éducation (6 %) et 266 sur les disciplines d'enseignement (26 %). Mais, comme je l'ai fait remarquer plus haut, cette catégorisation ne permet pas de savoir s'il s'agit là d'études en vue de la connaissance de l'action pédagogique ou de production d'actions elles-mêmes. La distinction sera d'ailleurs ici difficile dans la mesure où toute recherche portant sur l'action comporte presque

toujours des descriptions des actions et l'évaluation de leurs effets. Mais ce qui caractérise les recherches pédagogiques portant sur l'action est le parti explicite d'être utile, c'est-à-dire de contribuer à l'amélioration de la formation. Ce qui était latent, ou inconscient, dans les recherches en vue des connaissances est ici affiché.

Ces recherches découlent toujours d'une interrogation ou d'une inquiétude sur la nature de la pédagogie confrontée aux objectifs annoncés ou acceptés. C'est le cas, par exemple, du désir de mettre fin aux échecs scolaires ou encore de mieux adapter les contenus d'enseignement aux évolutions des savoirs universitaires, comme ce fut le cas dans les années soixante-dix avec les mathématiques « nouvelles » ou la linguistique appliquée. C'est le cas aujourd'hui avec la prise en compte par l'école des technologies venues de l'informatique. Cette origine volontariste explique l'importance prise ici par l'origine spontanée et personnelle de la recherche pédagogique qui s'identifie à l'innovation. Ce qu'on appela l'Éducation Nouvelle, née dans les années d'après la guerre de 14-18, a toujours été impulsé par des individus sensibilisés à l'insuffisance éthique de l'enseignement habituel. Les *Ferrière*, *Freinet*, *Pestalozzi* étaient des praticiens insatisfaits. D'autres cherchaient à développer des techniques nouvelles issues de recherches universitaires comme Dewey ou Decroly. Cette origine individuelle pouvait, le cas échéant, conduire à des mouvements de militants. Enfin l'innovation pouvait résulter de la prise de conscience d'une insuffisance au niveau politique et institutionnel, comme ce fut le cas, par exemple, de la mise en place de systèmes unifiés dans les années qui suivirent la guerre de 45. L'origine, dans ce cas, est centrale, mais elle peut également reprendre, au niveau des lois et règlements, des orientations pensées au niveau de mouvements spontanés comme en témoignent, par exemple, l'action des « Compagnons de l'Université Nouvelle » en 1918, ou le « Plan Langevin-Wallon » de 1947 (*J.F. Garcia, 1994*). Peut-on dire que de telles innovations s'apparentent comme telles à la Recherche Pédagogique ? L'innovation en pédagogie naît dans l'insatisfaction et la contestation. Elle a la prétention d'apporter une pratique nouvelle dont l'efficacité doit convaincre. C'est pourquoi la recherche en découle dès qu'il s'agit pour l'innovateur de convaincre, et pour les opposants de critiquer. La prétention à l'universalité retrouve ici la recherche en vue des connaissances, mais elle

est toujours fragilisée dans son parti de convaincre et d'entraîner. C'est pourquoi la recherche pédagogique en vue de l'action est toujours liée à la passion, c'est-à-dire à des choix éthiques ou politiques.

Ses objets sont divers. Elle porte sur les matières enseignées, invention de contenus nouveaux en relation avec l'évolution des disciplines universitaires (mathématiques, linguistique, etc.) ou avec l'apparition de nouveaux domaines (informatique). Elle peut porter sur les méthodes et les technologies qui y sont liées (audiovisuel, programmation). Elle peut enfin porter sur les structures du système éducatif (prolongation de la scolarité obligatoire, installation de nouvelles filières, changement des institutions de formation, etc.).

La recherche sur et dans l'innovation a pris des formes diverses dans la mesure où elle conserve ou promeut une place importante à la créativité.

En théorie et selon la tradition, la recherche apparaît dans l'innovation quand celle-ci est prise comme objet d'étude. Elle retrouve ici, en un sens, les voies de la recherche en vue des connaissances. Elle nécessite une stabilisation de la création et son encadrement dans des dispositifs neutres. L'équipe d'innovateurs se trouve renforcée d'une équipe d'évaluateurs, du moins quand les premiers acceptent d'être étudiés. Ce n'est pas toujours le cas. Les innovateurs acceptent difficilement d'être observés. Ils y voient inadéquation, voire critique implicite. Dans le cas contraire, l'évaluateur se voit peu à peu associé à la création, surtout si celle-ci est dans une phase active. Et cette association est indispensable, dans la mesure où l'évaluateur doit entrer dans une connaissance des intentions et où l'innovateur cherche à réguler son action par des remarques et des mesures extérieures. C'est pourquoi la recherche expérimentale sur l'innovation a toujours été plus ou moins contestée, surtout par les innovateurs.

Elle a eu cependant son heure de gloire et elle continue à être prônée surtout par les politiques soucieux de voir encadrées des innovations qui leur échappent. La stabilisation formelle de l'innovation dans des descriptions fines rassure. Elle permet également de cantonner l'innovation dans des champs nettement circonscrits. La prétention d'une telle recherche est de contrôler la diffusion et de n'en admettre la diffusion qu'une fois l'éva-

luation produite. C'est pourquoi ladite « pédagogie expérimentale » a pu satisfaire en son temps à la fois les innovateurs soucieux de preuve et les décideurs soucieux de contrôle politique (Mialaret, 1984).

Une telle recherche consiste d'abord à choisir les terrains d'expérimentation en fonction de critères permettant d'apparier les publics : âge, sexe, appartenance socioprofessionnelle, connaissance antérieure de la matière enseignée. Le nombre doit être suffisant pour neutraliser l'aléatoire résiduel. Par ailleurs, l'innovation testée doit être finement décrite quant aux contenus enseignés et aux cheminements suivis. Deux processus sont ainsi décrits, le traditionnel et le nouveau. Dans le premier temps les professeurs-acteurs sont associés à la création qu'ils seront invités à mettre en place dans les deux terrains séparés. Le choix des professeurs expérimentateurs est lui-même contrôlé de façon à permettre un appariement aussi précis que possible. L'action est conduite sur deux terrains contrôlés et appareillés. Des descriptions sont faites sur les deux terrains et principalement sur le terrain expérimental. Des tests sont élaborés pour une évaluation terminale. Un traitement statistique suit, devant permettre de mettre en relief, de façon fine, les différences de comportement dans l'un et l'autre des terrains, et particulièrement de mettre en relief les différences de performances obtenues entre les deux terrains. Cette première phase est le propre de la création du contenu, de la méthode ou de la structure nouvelle. Les professeurs ont été associés à la création.

Une deuxième phase suit. Les contenus et les méthodes inventées sur un terrain restreint vont être formalisés et diffusés sur un terrain plus vaste, toujours contrôlé quant aux variables socioprofessionnelles, au sexe et à l'âge. Une évaluation suivra par testage des populations ainsi formées, mais aussi par observation des obstacles rencontrés et des interprétations erronées qui ont pu voir le jour dans le secteur expérimental. Une décision de généralisation pourra alors intervenir au cas où les résultats seront trouvés positifs, compte tenu des conditions précises de diffusion mises en relief.

Ce processus d'innovation est censé prendre le relais d'innovations plus spontanées où réside la créativité. En réalité, il est très rare que ce processus de « recherche-développement » soit mis

en œuvre de façon complète et régulière. Les innovateurs sont toujours pressés et rétifs à toute intervention régulatrice venue de l'extérieur. Le choix des terrains est difficile. Les appariements ne se font souvent qu'à posteriori, dans des populations choisies de façon approximative. Et surtout la neutralisation des variables aléatoires exige, en théorie, une homogénéisation aussi poussée que possible des comportements qui conduit parfois à préférer la simulation par programmation à la mise en œuvre vivante de l'innovation. Quant à la diffusion à grande échelle de l'innovation ainsi testée, elle se heurte aux mêmes dérives amplifiées par l'insuffisance de formation. En réalité, ce dispositif n'a jamais pu être mis en œuvre qu'à petite échelle, à l'intérieur d'une ville par exemple, comme ce fut le cas autrefois avec l'expérimentation et la mise en place de la rénovation des mathématiques en Suisse Romande. En France, la création des contenus et des méthodes a toujours été prévalente dans des terrains limités, et la généralisation ne s'est jamais faite que de façon aléatoire par le biais des publications. Les difficultés épistémologiques de l'expérimentation en pédagogie, mais aussi et surtout son caractère désengagé, ont conduit dans les années soixante-dix et quatre-vingt à mettre en œuvre et à systématiser ce qu'on a appelé la « recherche-action », d'un terme emprunté à l'Américain Lewin.

Dans ses processus généraux, la recherche-action s'apparente aux processus des mouvements pédagogiques. L'innovation du mouvement Freinet, ou l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, offrent de bons exemples d'invention et de diffusion d'une pédagogie nouvelle. Ce qui caractérise de telles innovations est d'abord la participation volontaire à l'action commune. Une idéologie est sous-jacente, c'est-à-dire une volonté de changement pour un mieux-être social. C'est ensuite la constitution progressive d'une « doctrine », d'une norme pédagogique, même si la part du « chef » demeure souvent prépondérante comme ce fut le cas des grands innovateurs. Les créations individuelles ne sont, dans ces cas, que des variations sur une pratique commune : par exemple : l'imprimerie, le texte libre, l'étude du milieu, la correspondance interscolaire. Dans la recherche-action proprement dite, l'orientation générale appartient également à l'équipe dirigeante, mais la créativité est donnée aux participants, également volontaires, mais

apportant de loin en loin des créations pédagogiques exposées, mises en commun après critique, et essayées par tous les participants. Une synthèse en résulte après cet essai, synthèse publiée en vue d'une possible généralisation. Ce processus a fait florès dans les années soixante et soixante-dix en France, dans les grandes innovations didactiques, en mathématiques, français, science physique, science naturelle, et dans des innovations de structure comme dans lesdits « collèges expérimentaux » (Legrand, 1977). Cette créativité à grande échelle a peu à peu décliné. Elle était en effet considérée comme illégitime par le pouvoir central et les corps d'inspection. Les moyens importants nécessaires à de tels dispositifs se sont peu à peu minorés ou même ont disparu en même temps que l'enthousiasme des innovateurs. Est-ce à dire que cette catégorie de recherches a totalement disparu ? Je ne le pense pas et l'expérimentation des structures nouvelles du collège, introduite par le Ministre Bayrou, emprunte, du moins jusqu'à présent, des cheminements semblables : principe affiché au niveau central, innovations sollicitées au niveau périphérique, circulation de l'information, enfin rédaction d'instructions.

Dans de tels dispositifs, la place de l'évaluation est importante. Évaluation formative en premier lieu, dans la mesure où elle intervient de loin en loin au cours du processus, en vue d'en valider ou d'en rectifier le cheminement. Évaluation sommative pour finir en vue d'estimer ce que la recherche a apporté et ce qu'on peut attendre de sa généralisation. Mais c'est ici que la recherche-action, comme l'expérimentation, montre ses limites. Dans ce cas, comme dans l'expérimentation, la volonté des participants est requise et leur formation permanente accompagne l'action. Dès qu'il s'agit de généraliser, la volonté spontanée n'est plus là et la formation laisse toujours à désirer. Une innovation n'a de chance de réussir dans sa généralisation que si elle correspond à un mouvement d'opinion, à une convergence spontanée d'une majorité de volontaires, c'est-à-dire correspond à une évolution spontanée imprévisible de l'opinion publique pédagogique qui, elle-même, dépend de l'opinion publique en général. En manière pédagogique, la tendance spontanée est plus souvent à la conservation qu'à l'innovation. C'est pourquoi on voit fleurir des recherches en vue d'une rationalisation de l'évaluation pour améliorer la sélection, plutôt que des innovations destinées à promouvoir le grand nombre. Il est

d'ailleurs intéressant de constater que des recherches-actions nées spontanément et développées pour lutter contre l'échec scolaire, comme ce fut le cas de l'aventure mathématique dans les années soixante-dix, ont finalement abouti, au moment de la généralisation, à une sélection intellectuelle renforcée. L'impossibilité d'une généralisation réussie d'une recherche-action conduit naturellement à en restreindre le champ à des unités fonctionnelles plus petites comme peuvent l'être les établissements scolaires. L'élaboration de « Projets d'établissements » et leur mise en œuvre, lorsqu'ils correspondent à une volonté collégiale vécue et non à un simulacre institutionnel, peut être un bon exemple de recherche-action réussie. L'association au corps professoral de spécialistes des Sciences de l'Éducation ou de la psychologie de l'apprentissage peut naturellement conduire à soutenir et à valoriser un mouvement local vers la réalisation d'objectifs posés d'un commun accord : améliorer l'apprentissage de la lecture, développer l'enseignement scientifique, développer l'autonomie des choix dans l'orientation, etc.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : UNE RECHERCHE PARTICULIÈRE

Est-il possible de tirer quelques conclusions des descriptions qui précèdent ?

Il est clair que la Recherche en Éducation se développe à différents niveaux. Une opposition classique en philosophie des sciences est immédiatement décelable : celle qui conduit à distinguer *explication* et *compréhension*. Partie historiquement de réflexions philosophiques incluant principalement une réflexion sur l'homme et les valeurs à promouvoir, la recherche pédagogique s'est naturellement fixé l'élucidation de ces valeurs et la recherche des moyens de les atteindre. Ainsi sont nées les grandes doctrines pédagogiques cherchant à changer les pratiques en fonction des valeurs nouvelles reconnues dans les systèmes politiques démocratiques. Les catastrophes guerrières des années 70 et 14-18 ont aiguisé ces réflexions conduisant à la mise en cause des didactiques impositives et cherchant à développer le respect de l'autre et la convivialité. Ces mouvements pédagogiques étaient d'essence

« compréhensive ». Les changements proposés et effectués dans des terrains privilégiés relevaient du clinique, du qualitatif.

L'essor des sciences exactes a montré l'insuffisance démonstrative des affirmations qualitatives, tant sur les présupposés éthiques que sur les résultats d'une pédagogie transformée. Ainsi sont nées les *prémises de l'expérimentation* comme étude objective des systèmes éducatifs. L'effort de quantification d'un domaine essentiellement qualitatif a conduit aux techniques maintenant classiques de l'analyse des objectifs et du traitement statistique des résultats obtenus dans des conditions de généralité maximum, c'est-à-dire sur des terrains nombreux et catégorisés. Des résultats macroscopiques ont été obtenus sur le fonctionnement global des systèmes éducatifs et ont permis de réguler les politiques économiques (cf. DEP).

Mais l'insuffisance de tels résultats est apparue rapidement quand il s'est agi de changer les comportements. L'action pédagogique relève du qualitatif, des choix implicites ou explicites de valeurs, et le praticien est imperméable à des conseils résultant d'analyses macroscopiques quantifiées. Par ailleurs, la volonté de changement s'embarrasse peu de précautions techniques : elle cherche à convaincre et est plus soucieuse d'exemples que de démonstrations rationnelles.

Ainsi est née la recherche-action, prétendant allier affectif et mesure objective des résultats. Mais le passage à la mesure est souvent considéré par les acteurs comme une trahison de l'essentiel. Au fond, la part évaluation de la recherche-action ne concerne que les politiques et reste suspecte aux yeux des innovateurs.

Il semble possible cependant de concilier ces deux approches. Il est clair que l'expérimentation pédagogique, se développant macroscopiquement, apporte des renseignements précieux aux décideurs politiques. Il est clair également que la recherche-action est un moyen incomparable d'associer le terrain à des innovations jugées souhaitables et devrait convenir parfaitement à la formation initiale et surtout continue. Dans ces perspectives, la recherche-action devrait être prioritairement mise en œuvre dans les centres de formation.

Louis Legrand
Université Louis Pasteur - Strasbourg

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages à citer seraient en nombre considérable. J'ai choisi de n'indiquer ici que les œuvres à caractère général et comportant des références abondantes.

ALTET M. (1994). — **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.

ALTET M. (1997). — **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF.

AVANZINI G. (1991). — **L'école d'hier à demain**. Toulouse : Erès.

BRUNER J. (1996). — **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : Retz.

DE LANDSHEERE G. (1986). — **La recherche en éducation dans le monde**. Paris : PUF.

DE PERETTI A. (1993). — **Controverses en éducation**. Paris : Hachette.

GARCIA J.-F. (1994). — **L'école unique en France**. Paris : PUF.

HUGON M.A., SEIBEL C. (1988). — **Recherches impliquées, recherches-actions. Les cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck.

INRP-CNRS (1993). — **Recherches en éducation et formation : répertoire 1986-1991**. Paris : INRP-INIST.

LEGRAND L. (1977). — **Pour une politique démocratique de l'éducation**. Paris : PUF.

MEIRIEU P. (1995). — **La pédagogie entre le dire et le faire**. Paris : ESF.

MIALARET G. (1984). — **La pédagogie expérimentale**. Paris : PUF (Que sais-je ?).

MIALARET G. (1984). — **Les sciences de l'éducation**. Paris : PUF (Que sais-je ?).