

De la recherche universitaire en éducation

Jean-Marie Van der Maren

Volume 6, numéro 1, hiver 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900264ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900264ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Van der Maren, J.-M. (1980). De la recherche universitaire en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(1), 3–19. <https://doi.org/10.7202/900264ar>

Résumé de l'article

Parmi les principaux problèmes rencontrés dans l'organisation de la formation des chercheurs en éducation se posent les questions du statut des dites sciences de l'éducation face aux disciplines contributives, de la compétence des pédagogues dans ces disciplines et de leur capacité de valider non seulement les modèles et théories empruntés mais aussi l'emprunt lui-même, d'abandonner une position dogmatique cherchant une légitimation par une fausse scientificité pour accéder, en pratiquant une rupture par rapport aux exigences et aux séductions de l'action, à la recherche d'une connaissance toujours ouverte et problématique.

De la recherche universitaire en éducation

J.-M. Van der Maren*

RÉSUMÉ

Parmi les principaux problèmes rencontrés dans l'organisation de la formation des chercheurs en éducation se posent les questions du statut des dites sciences de l'éducation face aux disciplines contributives, de la compétence des pédagogues dans ces disciplines et de leur capacité de valider non seulement les modèles et théories empruntés mais aussi l'emprunt lui-même, d'abandonner une position dogmatique cherchant une légitimation par une fausse scientificité pour accéder, en pratiquant une rupture par rapport aux exigences et aux séductions de l'action, à la recherche d'une connaissance toujours ouverte et problématique.

Introduction

Le propos de ce texte est de susciter certaines discussions autour de la définition toujours problématique de la recherche en sciences de l'éducation. En effet, lorsque l'on affronte la formation de jeunes chercheurs et l'évaluation de leurs travaux, bien des problèmes se posent. Il est normal que des définitions dogmatiques de la recherche en éducation ne puissent guère survivre au niveau universitaire. Cependant, l'on éprouve dans bien des cas la nécessité de présenter aux étudiants des bornes aux définitions qu'ils envisagent, et de s'accorder entre membres d'un jury, ne fut-ce que provisoirement, sur ce qui est possible et admissible.

Les termes « recherche » et « éducation » sont actuellement galvaudés au point de ne plus vouloir rien dire : tout le monde fait de la recherche et toute intervention ou échange interpersonnel est éducatif. Devant cet état de confusion, il faut préalablement délimiter les termes. Cette réduction méthodologique des définitions

* Van der Maren, Jean-Marie : professeur, Université de Montréal.

implique des exclusions qui ne sont ni définitives, ni essentielles ; elles permettront provisoirement d'y voir plus clair. Les réflexions qui s'en suivront ne pourront à leur tour qu'être provisoires et polémiques. Cela pour la raison méthodologique qui vient d'être évoquée. Ensuite, parce que malgré la relative jeunesse de ce domaine, les documents sont nombreux et posent des problématiques à ce point complexes qu'elles laissent ouvert le champ de la discussion. Enfin, si, selon Ladrière (1974, p. 12), on n'a pas encore réussi dans les sciences de la nature à formuler l'idée de scientificité, ce ne sera qu'avec humilité que ce problème se posera dans les sciences de l'éducation.

1. *Délimitations préliminaires*

a. *Les sciences de l'éducation* peuvent se définir comme l'ensemble des théories et des démarches scientifiques ayant pour objet l'ensemble ou une partie des éléments de l'ensemble concourant à l'acte éducatif.

b. *L'acte éducatif* se définit spécifiquement comme toute activité visant un apprentissage systématiquement orienté et organisé dans un cadre déterminé ; il répond essentiellement à une intention, à un désir ou à un projet d'apprendre, que cet apprentissage soit celui d'un contenu académique ou culturel, d'une technique ou d'un style d'existence et de relation avec l'environnement physique et humain.

2. *Écllosion du besoin de scientificité en éducation*

Historiquement, l'acte éducatif relève doublement de la philosophie : d'abord en tant qu'il est guidé et orienté par une réflexion sur la nature de l'être humain et sur son devenir ; ensuite en tant qu'il est mise en acte d'une sagesse séculaire, réservoir des implications pratiques de cette réflexion. Le savoir pédagogique était alors connaissance d'une sagesse en tant que fins et en tant que moyens. Peut-être l'est-il d'ailleurs encore, du moins en partie.

Notons en outre que l'acte éducatif, lié à ce savoir d'une sagesse en tant que finalités et moyens, exige une adhésion quasi totale et religieuse de la part de l'enseignant. Enseigner impliquait, et requiert peut-être encore, un engagement entier de la personne, une passion, une foi, une croyance.

La scientificité n'entre dans le champ de l'éducation qu'au tournant du siècle. Elle l'envahit et s'y accroche en réponse à certains événements socio-politiques. Parmi ceux-ci on en relèvera deux.

D'une part, devant la nécessité de justifier la pratique pédagogique face à une culpabilisation liée à l'exploitation des débuts de l'ère industrielle, les pédagogues de l'Éducation nouvelle ou École Active (Claparède, Ferrière, Cousinet en Suisse, Dewey, Kilpatrick et jusqu'à Rogers aux U.S.A.) vont légitimer la pratique pédagogique par la connaissance scientifique de la nature de l'enfant. C'est, selon eux, parce que fondée sur

une connaissance scientifique de l'enfant que la pédagogie est respect de l'enfant et, d'un même coup, pratique neutre, pure, noble, même si par surcroît elle se trouve répondre aux besoins de la société en travailleurs annuels (Rabant, 1971, II, p. 95).

D'autre part, c'est aussi au cours de l'époque industrielle, et plus récemment parfois lors de la prise en charge par les États du support financier des systèmes d'éducation, qu'une obligation d'efficacité fut imposée et, dès lors, qu'une prétention de scientificité fut incorporée, dehors et par nécessité, aux définitions de la pédagogie.

C'est donc pour répondre à la fois aux exigences de neutralité, de pureté, d'efficacité et de rentabilité que l'éducation se vit imposer l'urgence de fondements scientifiques, l'époque contemporaine ayant comme critère privilégié de la validité d'une pratique la scientificité de ses assises (cfr. les débats autour du charlatanisme en médecine et en psychothérapie). Ceci explique, entre autres, le caractère récent du statut universitaire des facultés des sciences de l'éducation.

3. *La pratique pédagogique et les Sciences*

Sans en amoindrir la valeur, ce caractère contemporain et imposé de scientificité rend compte de ce que les fondements scientifiques de l'éducation sont issus de disciplines qui, ayant pour objet un des aspects de l'être humain, avaient déjà acquis ou sont en voie d'acquiescer leur scientificité. En effet, d'une part l'éducation, pour être fondée comme pratique valide, avait intérêt à s'appuyer sur des disciplines pour lesquelles, mythiquement peut-être, le statut scientifique ne posait apparemment plus trop de problème. D'autre part, comme le note Rabant, le psychopédagogue de l'Éducation Nouvelle, pris au piège de la prétention morale de sa pratique, ne pouvait être lui-même l'auteur de l'élaboration du savoir qui fonde la légitimité de cette pratique. Ne pouvant être juge et partie, le pédagogue a laissé le champ libre et a réclamé des « spécialistes » de l'enfant (médecins, psychologues) et du milieu (sociologues, puis économistes) d'établir un savoir qui puisse, de jour en jour et de mieux en mieux, légitimer sa pratique (Rabant, 1971, II, p. 96-98).

De là découle que les « sciences » de l'éducation se présentent comme un champ inter et multidisciplinaire, non pas comme résultat du croisement aléatoire des diverses sciences humaines, mais comme concours de certains chapitres spécialisés de ces sciences humaines à la compréhension et à l'explication des tenants et aboutissants de l'acte éducatif, leur contribution n'étant pas le fruit de leur développement autonome, mais étant requise par les exigences successives issues des analyses progressivement élaborées de l'acte éducatif.

Autrement dit, c'est la progressive scientificité de la démarche d'explication et de compréhension de l'acte éducatif qui commande et justifie l'emprunt de modèles et de théories élaborés dans les diverses sciences humaines et qui valide la pertinence de ces emprunts ; et ce n'est pas les autres sciences humaines qui, tout contributives qu'elles soient, puissent imposer par elles-mêmes et en elles-mêmes aux sciences de l'éducation leurs modèles, leurs théories et leurs critères de validité. Comme pour

tout champ scientifique, c'est l'objet spécifique de la démarche, ici l'acte éducatif, qui est la source de la recherche et le critère ultime de sa validité.

4. *Nécessité de validation des emprunts*

Cependant, comme toute science appliquée (médecine, polytechnique, environnement, agronomie, etc.), l'éducation, pour établir son statut scientifique, se voit imposer une double contrainte : d'une part, considérer la valeur scientifique des théories et des modèles au sein de la discipline dans laquelle ils ont été élaborés, et, d'autre part, établir la validité de l'emprunt et des applications de ces théories et de ces modèles à son champ propre, celui de l'acte éducatif.

Ainsi ce n'est pas la validité intrinsèque de la théorie psychanalytique des pulsions qui fonde et justifie son application à l'éducation, mais c'est l'interrogation sur le désir d'apprendre et d'enseigner qui découvre la théorie psychanalytique et qui, en retenant certains de ses aspects qui rendent compte de ce désir, par là même et dans la mesure où elle en rend effectivement compte, en fonde la validité dans le champ des sciences de l'éducation.

Dès lors, si comme dans tout champ scientifique, c'est le retour à l'objet, en tant que mieux compris et que mieux expliqué, qui fonde et la démarche et la théorie, c'est un mouvement cyclique (et non pas linéaire) qui, partant de l'acte éducatif pour emprunter aux disciplines scientifiques contributoires, et revenant à cet acte éducatif, fournit aux sciences de l'éducation leur scientificité propre. En conséquence, si diverses « spécialités » vont contribuer au défrichage de la complexité de l'acte éducatif, ce n'est pas d'abord eu égard à leur champ interne, mais c'est parce que l'acte éducatif leur a posé question et qu'elles y ont donné des éléments de réponse qui se sont avérés pertinents.

5. *Les disciplines contributoires : un mal nécessaire et indispensable*

L'on serait en droit de s'interroger sur la nécessité de recourir aux disciplines contributoires. En effet, plus d'un pourrait poser la question « pourquoi les sciences de l'éducation ne se généreraient-elles pas elles-mêmes du champ de l'éducation ? » Qu'est-ce qui fait que le discours pédagogique, i.e. la pratique de l'enseignement, est incapable d'un discours sur lui-même ? Deux raisons paraissent rendre compte du nécessaire recours aux sciences contributoires. D'abord, la nécessité d'une rupture épistémologique, car la pensée scientifique doit s'arracher de la pensée commune et de la pratique immédiate, vécue (cf. Bachelard, 1974, pp. 11-12 : « Nous ne pouvons avoir a priori aucune confiance en l'instruction que le donné immédiat prétend nous fournir. Ce n'est pas un juge, ni même un témoin ; c'est un accusé qu'on convainc tôt ou tard de mensonges. La connaissance scientifique est toujours la réforme d'une illusion »).

Dans une telle perspective, il nous paraît que le recours aux théories, modèles et techniques des disciplines contributoires est ce qui historiquement a permis, avec une certaine économie, l'élaboration d'un savoir scientifique dégagé du concret immédiat. La

rupture impose le recours à des concepts, à des construits qui organisent le vécu. Il semble, d'ailleurs, que l'effort de certains pédagogues contemporains pour élaborer un discours scientifique sur le pédagogique utilisent, après avoir décrié le psychologisme et le sociologisme, un cadre tout autant emprunté, même s'il apparaît récupéré, celui de la théorie générale des systèmes. Or, il convient de s'en rappeler, même si la « systématique » qui en découle se veut universellement applicable, elle est d'abord issue de la biologie.

La deuxième raison est liée au fait que l'éducation est avant tout une pratique qui exige un engagement, une adhésion, une participation. L'éducation est, selon l'expression de Freud, avec l'analyse et le gouvernement un des métiers impossibles dans lequel on peut être certain d'avance de l'insuffisance du résultat (G.W. XVI, p. 94). En tant que telle, et à cause du défi qu'elle représente, l'éducation implique de celui qui la pratique une conviction en son bien fondé *quasi* incompatible avec la démarche scientifique.

Et si, ne voulant pas s'encroûter dans un conservatisme qui érode le dynamisme nécessaire à son action, le praticien de l'éducation cherche à mieux faire, s'il peut le faire, il ne mettra pas en jeu sa conviction... Cela serait l'arrêt de sa pratique. Or, si l'on relit Bachelard, la démarche scientifique en est une d'arrêt, de suspension, de critique. En outre « Une méthode scientifique est une méthode qui cherche le risque... Elle met sans cesse en jeu sa constitution même... Il y a plus. Il semble que par paradoxe insigne, l'esprit scientifique vit dans l'espérance que la méthode elle-même trouve un échec total. Car un échec, c'est le fait nouveau, l'idée nouvelle » (1974, p. 130). Voilà une attitude que le pédagogue ne peut que difficilement tenir, à moins de se compartimenter et d'ouvrir tour à tour le tiroir de la foi et celui du travail scientifique, l'un ne contaminant pas l'autre.

Ceci ne veut pas dire qu'aucune recherche ne se fera dans le champ pédagogique par les pédagogues. Mais ce que l'on observe est assez clair : la plupart des travaux réalisés au sein même du champ pédagogique sont descriptifs ou de développement (d'outils pédagogiques) et d'évaluation. Ils visent, soit l'amélioration d'une pratique ou sa justification, à moins que, comme cela apparaît dans certains groupes, ils visent la défense d'une idéologie par le dévoilement et la condamnation d'une autre idéologie qu'ils décrivent comme implicite aux pratiques en cours.

Cependant, ces travaux, bien que d'une grande utilité à la pratique ne permettent pas l'élaboration d'un corps de savoir scientifique sur la pédagogie. L'examen des développements les plus récents des « sciences » de l'éducation montre au contraire, que ce savoir scientifique s'élabore à partir des disciplines contributives, psychologie, sociologie, linguistique, biologie, logique etc... disciplines qui fournissent les instruments conceptuels et techniques qui permettent une démarche scientifique. Et, si certains pédagogues veulent maintenir une foi inébranlable en l'éclosion future d'une science de l'éducation, en tant que discipline autonome, il faut convenir qu'on n'en voit guère les premières assises actuellement. En effet, comme, le note Bachelard « on

pourrait déterminer les différents âges d'une science par la technique de ses instruments de mesure ». (1974, p. 138)... car « La connaissance devient objective dans la proportion où elle devient instrumentale » (1974, p. 140). Dès lors on est forcé de reconnaître que la technicité dans les sciences de l'éducation est essentiellement un effort constitutif des disciplines contributives.

6. *Double contrainte de validité et test des théories*

Se définissant de par leur objet comme disciplines appliquées, les « sciences » de l'éducation se voient obligées de vérifier à deux niveaux la validité des théories et des modèles qu'elles utilisent. Il s'agit d'abord de vérifier la validité intrinsèque des théories empruntées (dans le champ de la discipline originaire) pour ensuite vérifier la validité de l'emprunt ou du transfert de cette discipline (avec ses modes particuliers de définitions et de réductions de l'objet), au champ d'application, ici l'éducation, qui, en tant que discipline (même appliquée) a ses propres définitions de l'objet. En tenant pour acquis que « l'ensemble des propositions qui font une théorie n'est jamais complet », et que « la valeur d'une théorie... repose... aussi dans ses conséquences inattendues » (A. Kaplan, 1964, p. 65), les critères qui serviront à vérifier la validité des théories comme de leur emprunt ne permettront jamais que des validités relatives, toujours remises en question, toujours potentiellement enrichissables.

En considérant les différents types de démarche, dont on vient de voir l'importance en éducation, il semble que cinq voies possible¹ permettent de tester la validité des théories :

1. L'investigation de la forme logique de la théorie.
2. La comparaison logique des conclusions déduites des hypothèses (test de consistance interne ou non contradiction des concepts et des déductions dans leurs combinaisons en respectant la clôture sémantique, c.a.d. l'interdiction de l'introduction ex post de postulats ad hoc).
3. La comparaison avec d'autres théories : respect des principes de correspondance et du plus ample informé : la théorie recoupe-t-elle les explications antérieures et plus simples, récupère-t-elle une possibilité d'explication dans le langage commun (communicabilité) ?
4. La vérification de l'isomorphisme (correspondance formelle trait à trait bijective) entre la théorie et ses diverses opérationnalisations et représentations, et vérification de l'homomorphisme (correspondance formelle surjective) entre ces opérationnalisations et représentations (modèles de l'objet) avec l'objet (on doit pouvoir faire correspondre à chacun de traits dont on le dote un trait perçu ou anticipé de l'objet considéré).
5. Le test indirect (falsification) par l'application empirique : preuve expérimentale, prédiction, applications technologiques.

L'examen de travaux récents en éducation montre que ce sont les critères 1 et

5 qui s'y trouvent les plus souvent utilisés (forme logique et test empirique). Malheureusement, bon nombre de travaux en éducation sont particulièrement faibles en ce qui concerne les trois autres. Une des raisons de cette faiblesse nous semble être la méconnaissance des champs théoriques originaires, des cadres de références autres que le cadre étroit à partir duquel le chercheur travaille. Ce qui est le plus éprouvant à l'examen de ces travaux est particulièrement la comparaison avec d'autres théories. Que de fois ne voit-on pas un chercheur en éducation emprunter une quelconque théorie à l'une des disciplines contributives alors que cette théorie y est abandonnée parce que dépassée ou même, comme on vient de le voir dans un cas, parce qu'il a été démontré qu'elle n'est que le produit d'un artefact technique. Mais il faut en outre signaler une pauvreté par faiblesse de connaissance historique : des « théorisations » nous sont fréquemment présentées comme nouvelles et originales alors qu'elles font partie du réservoir de sagesse et de pratiques que l'éducation a constitué depuis que l'on élève des enfants. Une étude de l'histoire de la pédagogie apprendrait à bien de ces « novateurs » qu'il ne font que reprendre, parfois même de manière appauvrie, un courant développé il y a, parfois, plusieurs siècles (cf. L. Morin, 1973).

Dès lors, si le chercheur en éducation ne peut être un homme-orchestre qui maîtrise tant l'histoire de l'éducation que l'ensemble des spécialités qui concourent à explorer la complexité de l'acte éducatif, il doit cependant être un spécialiste des théories qui s'appliquent à son objet et qui peuvent être contributives : ainsi seulement la validité des théories et de leur emprunt pourra être assurée.

7. Analyse et réflexion patientes contre l'expérimentation

De ce qui précède découle que la recherche en éducation, pour être scientifique ne doit pas nécessairement être expérimentale. Certes, l'évolution de la pensée scientifique a conduit plus d'un à privilégier la recherche expérimentale en tant que modèle. Cependant, celle-ci avec toutes ses contraintes est souvent prétentieuse et inadéquate. En effet, les règles à respecter dans l'expérimentation d'une part peuvent ne pas pouvoir s'appliquer dans tous les domaines et en particulier dans les sciences humaines, et d'autre part exigent un cadre théorique suffisamment élaboré de l'objet dans la discipline envisagée. Autrement dit, la recherche expérimentale dont le propre est de vérifier l'existence de relations posées dans un système d'éléments en procédant, entre autres, par l'isolement de certains de ces éléments et de certaines de leurs relations, ne peut être pertinente que lorsque la théorie, ou l'ensemble des relations du système sont déjà hypothétiquement posées et logiquement vérifiées. Tant que cela n'est pas, la volonté d'expérimentation (et de quantification qui y est faussement liée) est superflue. Dans ce cas, le chercheur ferait mieux d'investir son énergie à collaborer, ne fut-ce que par un petit élément, à l'établissement du réseau des relations qui vont définir au niveau théorique l'objet de son étude. Dès lors le concept de recherche scientifique s'élargit et s'étend à toute entreprise qui aura pour but la mise en évidence du réseau des relations entre les dimensions et les déterminants d'un objet, la vérification de la cohérence logique de la formulation de ce système de relations et de la

démarche qui a permis de le poser, tout ceci en recourant à une méthode. Cette méthode ou principe de traitement (manipulation) du matériel (faits, concepts, système de propositions), qu'elle repose sur des fondements ou postulats philosophiques, historiques, logiques, mathématiques ou expérimentaux, devra être pertinente avec le but poursuivi, adaptée au matériel à traiter, rigoureuse quant au respect des règles de traitement établies et d'une limpidité telle que tout chercheur l'utilisant telle quelle sur le même matériel puisse aboutir à la mise en évidence des mêmes relations.

8. *Dilemmes et tentations du chercheur en éducation.*

A. *La « vérité » expérimentale*

On ne discutera guère du fait que l'éducation est une morale qui se déploie dans le cadre de normes que sont sensés partager les pédagogues (les maîtres et les formateurs de maîtres) autant que les citoyens.

L'action pédagogique a des finalités qui visent le Bien, le Bon, la Vérité (quels que soient les contenus qui, culturellement, sont donnés à ces termes). Le pédagogue est donc responsable de ses actes, à savoir de ce qu'il fait et de ce qu'il advient. On s'en rappelle, historiquement c'est dans une tentative de justification morale qu'une prétention de scientificité fut incorporée à l'éducation.

Or, le problème reste : dans tous les cas, la justification ultime du choix d'une méthode d'enseignement reste une affaire éthique. Mais bien des jeunes chercheurs abordent les « sciences » de l'éducation avec l'espoir d'y trouver une justification ultime pour les décisions qu'ils ont à prendre ou qu'ils ont déjà prises. Ils espèrent qu'une expérimentation, au sens le plus classique et le plus couru du terme, va donner une légitimité à telle ou telle pratique. Or la science, la plus articulée soit-elle, ne peut répondre à une question de philosophie morale ou d'ontologie. L'expérimentation ne débouche jamais sur « la vérité ». Le recours au terme « vérité » ou « vrai » est un abus de langage, tout autant que l'expression « administration de la preuve », dans la mesure où ces mots peuvent fournir le lieu à l'illusion. En toute rigueur, le processus expérimental ne peut aboutir qu'à déterminer les conditions dans lesquelles on ne peut pas démontrer qu'une hypothèse est fautive. L'expérimentation est un test de la falsifiabilité des hypothèses et celles-ci ne pourront jamais être déclarées vraies : elles ne sont seulement que provisoirement non fautes dans les limites des conditions où elles ont été testées.

En outre, comme nous l'avons montré ailleurs (Van der Maren, 1977), les plans expérimentaux, même les plus sophistiqués (encore faut-il qu'ils demeurent réalisables), sont en éducation particulièrement sensibles aux biais introduits par le chercheur et ses collaborateurs. On a souvent parlé des effets Pygmalion et Rosenthal en croyant que c'est dans la recherche des autres (surtout des psychologues) qu'ils s'appliquent. Mais, il est bien rare qu'une recherche en éducation n'introduise pas subtilement dans son organisation des indices, des consignes ou des conditions telles que les résultats devront rencontrer les attentes du chercheur. Or, comme nous sommes là dans un domaine

où la technique du double aveugle n'est pas facilement applicable... l'expérimentation est souvent biaisée, les résultats rencontrent les attentes, mais la recherche ne veut plus rien dire.

Plus encore, la pratique de la recherche est dissociée des exigences que l'on rencontre dans la pratique et la politique pédagogique. En effet, il ne peut y avoir de recherche « responsable », moralement engagée dans les résultats. Si le chercheur peut être et doit être responsable de ce qu'il fait (éthique de la recherche, particulièrement dans le cas de l'utilisation de sujets humains), il ne peut l'être des résultats de ses travaux. Un procès de responsabilité quant au développement de la connaissance ne peut avoir pour résultat qu'un arrêt de celle-ci, et il est vain de vouloir rêver régressivement à l'âge d'or. Si la pratique pédagogique se construit sur ce que l'on sait déjà afin de viser le Bien, la recherche se construit sur la quête de ce qu'on ne sait pas encore. À moins de condamner toute entreprise de recherche, il faut accepter que celle-ci soit de l'ordre de la transgression innocente, de la liberté, de la rupture vers un au-delà des limites du déjà su, et donc du risque face à l'inconnu. Si le fantasme pédagogique peut s'exprimer selon les images du constructeur, de l'entrepreneur, du façonneur, le fantasme du chercheur s'exprime dans la transgression, dans le dévoilement, dans la découverte (non pas comme un strip-tease : là on sait ce que l'on va mettre à nu, du moins la danseuse qui sait quoi et comment), justement dans aller outre de ce qui est établi.²

Dès lors, établir une recherche innocente et libre sur un acte responsable et moralement engagé, voilà qui peut poser problème à plus d'un. Ce dilemme peut rendre compte de ce qu'un certain nombre de chercheurs en éducation (comme dans les sciences humaines en général) ne parvenant pas à trancher entre les moments de la recherche et les moments de l'action, entre les rôles différents et les attitudes que ces moments exigent, et pris dans leur engagement moral comme dans le désir d'innover la connaissance (il n'y a par ailleurs d'innovation que celle de la connaissance) fournissent des théorisations, des formalisations qui ne sont que des traductions serviles, mais en langage ésotériques, mathématiques, logiques ou autres, des éléments de la sagesse commune, des évidences quotidiennes ou de connaissances historiquement établies. Piéger la recherche dans l'action c'est dans bien des cas ne plus rien expliquer (Perrenoud, 1977), c'est souvent commettre un « artefact », copie obscurcissante mais parée des oripeaux de la scientificité d'une autre copie, schématique, mimétique et simpliste (de Bruyne, 1974, p. 163-164).

B. Prouver, mais quoi ?

La foi inébranlable dans les canons classiques de la méthode scientifique (telle qu'identifiée à une certaine image de la physique) et l'impétuosité expérimentale qui l'accompagne, conduisent aussi nombre de jeunes chercheurs à raffiner la structure de leurs plans d'expérience, y compris la sophistication des outils statistiques et autres. La quête d'une administration sans bavure de la preuve les conduit à respecter les principes cartésiens de la méthode, particulièrement le réductionnisme et la causalité linéaire. Cependant, dans bien

des circonstances, le chercheur s'illusionne sur l'exhaustivité des variables identifiées et contrôlées, si bien que l'expérimentation reste entachée de variables secondaires qui parasitent les effets mesurés, soit en regard de la validité interne soit en regard des possibilités de généralisation. L'expérience se déroule alors dans un « comme si » bien éloigné du réel que l'on prétend simuler. Les principes d'isomorphisme et d'homomorphisme sont alors méprisés et la structure des relations entre les dimensions du ou des phénomènes à étudier est souvent réduite à sa plus simple expression : la relation entre deux variables artificiellement isolées.

Or, on peut de plus en plus être justifié à penser que les phénomènes éducatifs, quels qu'ils soient, s'inscrivent dans le cadre d'une approche qui doit d'une part les considérer comme des sous-systèmes d'un système plus vaste et d'autre part tenir compte des finalités de ce système comme de l'observateur. En effet, l'acte éducatif se déploie non pas entre des « objets » physiques, mais bien entre des « sujets » munis de projets, d'intentions et de finalités. Ces sujets ne sont pas non plus enfermés dans un champ clos isolé dans un environnement vide. Dès lors, en paraphrasant J.L. Le Moigne (1977), on peut identifier les phénomènes éducatifs à étudier comme « quelque chose » (n'importe qui, n'importe quoi d'identifiable) qui fait quelque chose (activité, fonction) et qui, doté d'une structure, évolue dans le temps, inséré dans quelque chose (environnement) et pour quelque chose (finalités).

Une telle perspective pose alors la question de la pertinence des canons de la méthode expérimentale classique. Non seulement, elle dénonce les imperfections et les illusions de cette dernière, mais elle propose une autre méthode, la modélisation, et un cadre théorique, la théorie du système général (pour utiliser la dénomination francophone présentée par J.L. Le Moigne, 1977). Bien que des vulgarisations récentes de cette perspective (cfr. J. de Rosnay, *Le Macroscopie*) puissent donner l'impression d'un passe-partout simpliste, un tel cadre exige autant, si pas plus, de rigueur que les méthodes classiques, comme en témoigne l'ouvrage de J.L. Le Moigne. Cette perspective paraît, avec ses limites, particulièrement adaptée à l'étude des phénomènes éducatifs, elle donne droit de cité aux méthodes d'investigation plus cliniques, telles qu'inspirées des travaux de Piaget, et semble prometteuse comme l'illustre un article de Morf (1974). Enfin, insistant sur la modélisation, ce cadre implique la nécessité de théorisation préliminaire, puisque connaître devient concevoir un modèle de l'objet tel que les signes qui composent ce modèle nous signifient l'objet et permettent à l'objet de se signifier. Car « un modèle d'un phénomène ou d'un processus est essentiellement un mode de représentation tel qu'il permette, d'une part, de rendre compte de toutes les observations faites et, d'autre part, de prévoir le comportement du système considéré dans des conditions plus variées que celles qui ont donné naissance aux observations » (J.L. Le Moigne, 1977 p. 46). Il s'agit donc de représenter, autrement dit de comprendre et d'expliquer, avant de prouver. Enfin, dans un tel contexte le « cas » ou la méthode des cas retrouvent une valeur méthodologique : ils ne sont plus des équivalents appauvris de quelqu'échantillons permettant l'induction hâtive ; ils sont alors des illustrations du modèle et des tests de la validité empirique de sa valeur représentative (De Bruyne, 1974, p. 215).

C. Recherche théorique et pratique dataïste

L'acte éducatif, comme le politique, impliquent une possibilité de communication, de persuasion. Par métier, le pédagogue qui doit dans son discours recourir à un minimum de langage commun avec ses élèves au risque de ne pas être entendu, cherchera le langage clair, simple, proche du sens commun, peu abstrait... peu « théorique ». Ce qui lui importe c'est faire et comment faire. En ce sens, son action est éloignée de la « recherche » en ce que cette dernière élabore essentiellement des termes théoriques qui transcendent fondamentalement toute expérience sensible et qui ont des caractéristiques et des exigences propres.

La tentation du chercheur en éducation peut alors être de verser dans une « pratique » de la recherche empirique (data et numéro-maniaque) dissociée de l'indispensable cadre théorique qui seul pourrait la valider (de Bruyne, 1974, p. 96) et dès lors de tomber dans un empirisme naïf. Et, en paraphrasant de Bruyne on peut soutenir :

« Les sciences » (remplaçons « sociales » par de l'éducation)... conçues uniquement pour l'application pratique directe versent dans un empirisme plus ou moins artisanal, les phénomènes sont pris dans leur sens immédiat, et l'on assiste à une investigation d'un pseudo-objet scientifique, qui n'est qu'une version ésotérique des banalités du sens commun.

« Le fait humain est saisi dans son apparence immédiate comme généralisation de l'événement vécu. Cette saisie immédiate conduit à la reproduction savante, mais naïve des mythes (sociaux, à remplacer par pédagogiques) les plus triviaux » (de Bruyne, 1974, p. 101).

Dès lors, de ce point de vue, la recherche en éducation implique que soit acceptée cette différenciation entre le moment de l'élaboration de la connaissance et le moment de sa vulgarisation, toute scientifique que cette dernière puisse être. Même si les théories ne sont que des théories, le chercheur en éducation devra faire effort pour se débarrasser d'une forme d'anti-intellectualisme souvent inhérent aux exigences de l'action pédagogique quotidienne et accepter d'asseoir sa recherche sur les théories et sur la nécessité d'abstraire.

D. Le rentable et l'appliqué

L'efficace et le rentable sont les termes d'une tentation du chercheur en éducation. Si le pédagogue entreprend une action, met en place une stratégie d'intervention, il en espère et doit même en prévoir l'efficacité. Le discours des institutions gouvernementales est clair en ce troisième quart du XXe siècle : l'éducation coûte cher, il faut la rentabiliser. Dès lors, au plus le système d'éducation est présenté comme gratuit (bien que chacun sache qu'il paye indirectement par voie fiscale), au plus on demandera au chercheur en éducation de ne pas faire de la recherche gratuite. La question posée par les organismes qui subventionnent se résume bien souvent à l'indication des implications pratiques, pédagogiques de la recherche. Par ailleurs, le

« milieu pédagogique » se pose lui aussi, et bien normalement, la question de ce à quoi ça sert. En conséquence, si l'on peut distinguer quatre grands types de recherche en éducation on comprendra le choix spontané et téléguidé de certains chercheurs, mais aussi la pauvreté du développement des « sciences » l'éducation.

Distinguons ces quatre types de recherche face à cette exigence de rentabilité :

- *La recherche fondamentale* est celle qui vise et qui *parfois* (en étant généreux, 10% des recherches entreprises aboutissent à des publications dont quelques unes sont intéressantes) conduit à la compréhension, à l'explication et à l'interprétation des relations observées (observables) entre les faits, que ces relations soient le résultat d'observations empiriques, de manipulations techniques expérimentales ou quasi-expérimentales, d'élaborations conceptuelles ou spéculatives.
- *La recherche opérationnelle* est celle qui, tout en œuvrant à la solution de problèmes pratiques, devrait tout autant viser la génération et la validation d'hypothèses théoriques. Ce type de recherche devrait, à travers l'élaboration et la vérification de chaînes d'hypothèses formulées à partir de l'observation du réel et qui par leur séquence aboutissent à la solution d'une situation problème, tendre à élaborer un modèle théorique valide (descriptif, interprétatif et pronostic) de la réalité en tant que système de relations ou de fonctions.
- *La recherche appliquée ou de développement* est celle qui aboutit, après l'analyse (parfois sommaire) d'une situation problématique et l'application de méthodes (qui devraient être) adéquates aux données mises en évidence, à l'élaboration de solutions applicables dans des situations semblables pouvant se présenter dans la pratique pédagogique. Ce sont les travaux de mise au point (c.a.d. création, adaptation et leur validation) d'épreuves de mesure, de stratégies, de procédures, de technologies ou de modèles se rapportant aux diverses phases du processus éducatif.
- *La recherche expérimentée ou expérimentation* (Buyse, 1935) résulte de l'attitude du praticien de la pédagogie qui, recourant à l'observation systématique et à l'analyse plus ou moins instrumentée des réactions des élèves et de ses interventions, en déduit des hypothèses pour comprendre et résoudre avec intelligence les situations qu'il rencontre dans sa classe. Cette attitude de recherche vise une situation particulière, plus ou moins urgente, sans ambition de généralisation ou de contribution à la science ; mais elle est un élément indispensable à un enseignement efficient et dynamique.

Le précepte de l'efficacité et de la rentabilité a pour conséquence de forcer les rares « fondamentalistes » à l'art du maquillage, non seulement en ce qui concerne les demandes de subventions qui ne s'obtiennent souvent que si l'on peut annoncer des retombées utiles... dans ce cas justement imprévisibles, mais aussi aux yeux de bien des collègues et des étudiants qui leur demandent à quoi leurs travaux servent. Bien que comme Kerlinger (1977) a essayé de le montrer, nombre d'innovations n'eussent pu voir le jour sans recherches fondamentales bien que parfois lointaines en apparence, les bailleurs de fonds ont parfois tendance à ne considérer favorablement que les projets

qui promettent des résultats palpables et technologiquement ou administrativement rentables. Les mêmes préceptes privent ces fondamentalistes des collaborateurs étudiants des 2e et 3e cycles plus intéressés soit par la recherche de développement (qui promet de ne pas « dormir sur les tablettes ») soit par une fausse expérimentation dans laquelle ils tentent de justifier leur pratique pédagogique antérieure ou leur crédo.

Les « opérationnalistes » trouvent plus facilement des institutions qui leur fournissent commandites et matériel. Mais étant donné le caractère quasi aléatoire, gratuit, des cas où l'on peut accéder à l'élaboration théorique originale, et sous la pression pour la solution efficace des problèmes, la recherche opérationnelle, dite aussi « recherche-action », se réduit souvent à une décision d'action, peut-être « éclairée », en oubliant qu'elle aurait pu être recherche. Cependant, si l'opérationnaliste risque de devenir un « expert » allant d'opération en opération sans avoir le temps pour les développements théoriques, il trouve parfois dans la recherche-action l'activité qui le justifie socialement et qui lui fournit les subventions et les matériaux qui lui permettront, dans ses loisirs, de se consacrer à la recherche fondamentale où il trouve le sens profond de son activité.

Les « développementalistes », outre que par définition, ils ne font qu'appliquer une science déjà faite, ont une activité souvent rentable et rapidement utilisable. En apparence, ils répondent immédiatement aux exigences de service à la communauté. Avec peu de délais leurs productions sont pratiques, mais aussi périmées. Malheureusement leurs productions sont souvent aussi éphémères que les modes et les politiques éducatives ; de plus elles sont en général très localisées. Il convient alors de se demander si ce type de recherche doit se faire dans les universités ; n'aurait-elle pas mieux sa place dans les organisations scolaires locales ou dans les industries de matériel éducatif ? En outre, une telle localisation chez les concepteurs ou les utilisateurs aurait l'avantage de créer un bassin d'emplois pour les jeunes chercheurs diplômés pour qui les débouchés universitaires commencent à se tarir.

Enfin, sur les bancs universitaires, l'expérimentation est faite à contre-temps par ceux qui ne sont plus en classe et souvent pour fins auto-justificatives, alors que ceux qui devraient en être les artisans ont appris à réclamer des recettes aux experts. De leur point de vue d'enseignants pris avec les contraintes d'une présence constante aux élèves, cela donne moins de soucis, moins de tracas, mais cela les rend plus dépendants, plus manipulables dans les mains de certains agents vite devenus experts.

Sous l'angle du rentable immédiat, la recherche en éducation apparaît donc bien mal partie... et les « sciences » de l'éducation alors ?

E. Expérience vécue et distanciation critique

Dès lors, ces sciences de l'éducation, piégées avec le pédagogue dans le pratico-pratique, restent béantes, ouvertes aux disciplines contributoires dont les spécialistes, dégagés des implications de l'action, peuvent se permettre, en toute liberté académique, d'œuvrer gratuitement au développement d'un corps de connaissance à propos de l'acte pédagogique.

Comme on l'a déjà noté au sujet des psychopédagogues de l'Éducation Nouvelle, les sciences de l'éducation restent pour le pédagogue, formateur d'enseignants et enseignant, le lieu d'un autre, entre autre parce que l'engagement dans sa pratique ne lui a pas permis ce dégageant qui permet de comprendre ce que les autres vous disent à propos de vous-mêmes. Pratiquement toute l'œuvre de Piaget a montré que l'élaboration progressive de la connaissance exigeait sans cesse décentration, distanciation et multiplication des points de vue. Il ne peut donc y avoir élaboration d'une connaissance à propos de l'acte pédagogique que si le chercheur en éducation est capable de cette distance critique, de ce « désengagement » par rapport à l'action.

Une première façon, sans doute même la plus efficace, de prendre distance pour multiplier les points de vue, est peut-être de ne jamais y mettre les pieds. Il n'y a pire absurdité que cette conviction répandue chez certains pédagogues et très séduisante pour les étudiants anti-intellectualistes, que celle qui proclame que le chercheur en éducation devrait avoir mis les pieds dans la pratique pédagogique avant de pouvoir tenir un discours ayant quelque légitimité à propos de l'acte éducatif. Comme si les astrophysiciens étaient des ignares parce qu'ils n'ont jamais mis les pieds dans la Voie Lactée. Outre le fait que la recherche implique un vœu de pauvreté (tant financière qu'au niveau des réussites, des résultats) elle implique du chercheur que son esprit reste ouvert à cette forme adolescente de fonctionnement intellectuel qui goûte à la formulation gratuite des hypothèses et qui, sans égard au primat des implications pratiques immédiates, est capable de travailler sur des énoncés, sur des propositions abstraites, et d'y trouver un certain plaisir.

Le pédagogue qui a vécu la pratique pédagogique, ne fut-ce que quelques temps, ne peut revenir à cette forme particulière de pensée et d'investissement qu'après un long et parfois pénible désengagement, tant la réalité pédagogique est prenante et exigeante. Mais cette réalité pédagogique est aussi inhibitrice de développement de connaissances, car elle réclame, pour garantir son efficacité et sa légitimité, de se fonder sur un savoir déjà fait et non pas sur un savoir encore à faire. Aussi bien des pédagogues qui se font chercheurs par nécessité (accession à un diplôme, à une échelle barémique ou complément d'un dossier de promotion) ne font-ils bien souvent que mettre en place des dispositifs justifiant, par une apparente scientificité (des statistiques sophistiquées, un groupe contrôle et beaucoup de contaminations (Van der Maren, 1977), leur pratique antérieure ou leur crédo pédagogique : ce n'est même dans certains cas que la rationalisation de leur vocation et de leur Chemin de Dame pédagogiques.

La distanciation implique aussi une reconnaissance des limites : le même professionnel ne peut tout à la fois être pédagogue, chercheur et politique de l'éducation. Ces trois activités sont chacune en elles-mêmes dévorantes pour celui qui s'y engage, et impliquent des attitudes, des dispositions d'esprit et des investissements affectifs qui, s'ils peuvent se présenter en des période successives chez une même personne, sont, sauf rarissimes exceptions, simultanément exclusives. Prôner, comme le fit la convention collective de 1977 entre le SGPUM et l'Université de Montréal, que la

tâche professorale se compose à la fois (il faut même en annoncer le contenu à l'avance... ce qui est un non-sens en termes de recherche) d'enseignement, de recherche, d'administration et de rayonnement extérieur est une autre de ces absurdités universitaires. Un tel éparpillement, un tel tiraillement ne peuvent aboutir qu'à la protection institutionnelle de la médiocrité et au maquillage : au pire faire semblant que l'on fait tout, au mieux choisir et investir dans un de ces quatre pôles tout en se contentant nécessairement d'une apparence pour les trois autres. De toute façon un bluff et une hypocrisie peu digne d'une institution qui se voudrait universitaire à rayonnement international dans la francophonie.

F. Les cinq vertus cardinales du chercheur

Enfin, au-delà des techniques et des méthodes de recherche qui s'apprennent dans les cours et se lisent dans les livres, il est un long apprentissage où l'expérience est maîtresse. Il est essentiel dans la formation du chercheur scientifique en éducation : c'est l'apprentissage des cinq vertus cardinales du chercheur.

Pour tous, même les chevronnés, elles restent souvent un idéal, sorte de vœux à renouveler sans cesse pour ne pas sombrer dans l'illusion paranoïaque et mythique de la toute puissance du scientifique ou dans la dépression qui suit la perte de l'illusion. Elles s'appellent humilité, patience, rigueur, pauvreté et discrétion.

L'humilité, due à la conscience aiguë des limites de la connaissance et des méthodes. Celui qui sait les choses sait aussi qu'il ignore encore beaucoup et qu'il n'arrivera jamais à savoir tout ce qu'il voudrait. C'est aussi celui qui sait que la Vérité n'est pas affaire de méthode scientifique mais de foi ou de philosophie.

La patience, due à l'épreuve du temps. Temps nécessaire avant de pouvoir fournir une toute petite contribution à la connaissance. Temps nécessaire aussi avant que cette petite contribution puisse être connue et puisse devenir utile. Il en est plus d'un pour qui la renommée fut posthume.

La rigueur logique et méthodologique qui, avec la patience, évitent les emballlements que procurent les évidences simples et superficielles et qui font douter de la pertinence des intuitions et des trouvailles.

La pauvreté, car les résultats importants sont rares et les hypothèses souvent falsifiables. Il suffit souvent de communiquer les travaux dont on est le plus fier aux plus proches collègues pour qu'ils y découvrent la faille qui engloutit tout.

La discrétion, enfin, car le développement de la connaissance est le produit de la conjugaison de l'histoire, de la culture, des efforts de la collectivité humaine et... du hasard. Discrétion aussi car c'est la volonté et le pouvoir politiques et non la science qui changent le monde... et le scientifique peut souvent n'être que le jouet et le bouc émissaire du politique.

9. *En guise de conclusion*

Le développement de la connaissance, et, dans celle-ci, des sciences de l'éducation, exige des universitaires, tant professeurs qu'étudiants, qu'ils reconnaissent et acceptent qu'ils ne sont pas des hommes-orchestre. Une différenciation des tâches et des fonctions, ne fut-ce que temporellement (il est des périodes dans la vie), est indispensable si l'on veut, d'une part que la formation des maîtres puisse être effectuée par des pédagogues qui sachent montrer aux autres à quoi et en quoi la connaissance peut servir et bien servir, et si l'on veut, d'autre part, que les « sciences de l'éducation » soient autre chose qu'un trou que d'autres « logues » se complairaient à remplir à notre place.

NOTES :

1. Les critères 1,2,3 et 5 sont repris à De Bruyne, 1974, p. 120, qui lui-même les reprend à Popper, 1972, p. 32-33 ; le critère 4 est inspiré de Le Moigne, 1977, p. 48-55.
2. Pour le fantasme du chercheur, voir Corneau, 1977 ; pour le fantasme du pédagogue, voir Van der Maren et Ska, 1977.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard G., 1974, *Épistémologie*, textes choisis par D. Lecours, P.U.F., Paris.
- Buyse F., 1935, *L'expérimentation en pédagogie*, Lamertin, Bruxelles.
- Corneau G., 1977, De la recherche du plaisir au plaisir de la recherche, Essai présenté pour l'examen de synthèse du Ph.D. , Section de Technologie Éducationnelle, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- De Bruyne P., Herman J., De Scoutheete M., 1974, *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, P.U.F., Paris.
- Freud S., Préface à *Wayward Youth* de Aichorn, Viking Press, 1956 — voir G.W. XVI p. 94 cité in Rabant 1976.
- Kaplan A., 1964, *The Conduct of Inquiry. Methodology for the Behavioral Sciences*, Chandler Pub. Co., San Francisco.
- Kerlinger F.N., 1977, The influence of research on education practice, *Educational Researcher*, 6,8, 5-12.
- Ladrière J., 1974, Préface, in *Dynamique de la recherche en sciences sociales* de P. De Bruyne & Coll., P.U.F., Paris.
- Le Moigne J.L., 1977, *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, P.U.F., Paris.
- Morf A. (coll. J.B. Grize), 1974, Les stratégies d'intervention cognitives. Élément d'une théorie générale, *Revue européenne des sciences sociales*, 12, 32, 137-150.
- Morin L., 1973, *Les charlatans de la Nouvelle Pédagogie*, P.U.F., Paris.
- Perrenoud Ph., 1977, L'innovation en éducation au service de la recherche ?, Communication au 4e congrès international de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, Genève, Mai.
- Popper K., 1972, *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson, London.
- Rabant Cl., 1971, La nouvelle illusion pédagogique, I, *Orientations*, n. 38 : 29-43, II, *Orientations*, n. 39-40.
- Rabant Cl., 1971, La nouvelle illusion pédagogique, I, *Orientations*, n. 38 : 29-43, II, *Orientations*, n. 39 : 87-100.
- Rabant Cl., 1976, Désir de savoir et champ pédagogique, in *Actes du VIe congrès international des sciences de l'éducation*, T. I, : 432-437, Épi, Paris.

Rosnay, J. de, 1975, *Le macroscope*, Seuil, Paris.

Van der Maren J.M., Ska B., 1977, De l'innovation expérimentale à sa généralisation, Communication au 4^e congrès international de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, Genève, Mai.

Van der Maren J.M., 1977, Le double aveugle contre Pygmalion, *Revue des Sciences de l'Éducation*, III, 3 : 365-380.