LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Les sciences sociales et humaines qui s’étaient pourtant largement intéressées à l’éducation à leur création vers la fin du XIXe siècle, ne s’en sont guère préoccupées dans l’entre deux-guerres et dans l’immédiat après-guerre, laissant aux « pédagogues » expérimentateurs le terrain de la réflexion. La situation allait se modifier du tout au tout à partir des années soixante. La recherche en éducation a explosé à partir de cette date, et ce, en raison de deux phénomènes concomitants. Tout d’abord, les États développés, au travers notamment des instances internationales comme l’OCDE ont, dans les années soixante et soixante-dix, impulsé et accompagné une croissance formidable des appareils éducatifs et de formation. Il s’agissait là principalement d’une prise de conscience de l’utilité économique de l’éducation et de la formation, et de son expansion, qui est toujours en cours dans le monde d’aujourd’hui. Cette généralisation du fait scolaire et universitaire a amené très vite (dans les années soixante) à la mise en place et à l’institutionnalisation des recherches en éducation. Enfin, l’éducation est devenue un champ d’étude, d’autant plus aisément que la croissance des effectifs de chercheurs et de cadres de l’éducation et de la formation, prenait des proportions importantes. En Allemagne, par exemple, le nombre d’enseignants chercheurs de ce domaine est passé de 196 en 1966 à plus de mille à la fin des années quatre-vingt.

Le grand mouvement moderniste planétaire qui débuta dans les années 1960 allait donc, par sa puissance, induire partout dans les pays développés la création des « sciences de l’éducation ». Les associations de spécialistes, les sous-disciplines universitaires (psychologie de l’éducation ; sociologie de l’éducation, etc.) et surtout les sciences de l’éducation « ès qualité » se sont institutionnalisées au même moment, dans la seconde partie des années soixante. Cette décennie va constituer pour la France, par exemple, un moment fort de rencontre entre la demande politico-sociale et l’« offre » académique. Après quelques expériences, une licence de « sciences de l’éducation » sera mise en place par arrêté du 2 février 1967 et trois départements seront créés. Vingt ans plus tard, en 1990, il existait en France quinze départements de sciences de l’éducation pour un total de onze mille étudiants environ. Ils ont encore connu une expansion dans la décennie suivante, compte tenu de la massification de l’enseignement supérieur et de la création des IUFM. On comptait vingt mille étudiants en sciences de l’éducation durant l’année universitaire 1998-1999 (quinze mille au sens strict, c’est-à-dire préparant une licence, une maîtrise ou un doctorat universitaire). À ces formations strictement universitaires s’ajoutent les instituts universitaires de formation des maîtres, et leur petit millier de professeurs/chercheurs à l’heure actuelle. La situation de la recherche française en éducation, écartelée entre université et IUFM, est particulière… comme elle l’est dans tous les pays. Au Québec, les facultés d’éducation (université de Sherbrooke) ou de sciences de l’éducation (université Laval et université de Montréal, celle d’Ottawa ou de Moncton), ainsi que les départements des sciences de l’éducation (le réseau de l’université du Québec) sont là aussi des créations récentes. Elles datent de la fermeture des écoles normales et de « l’universitarisation » de la formation des enseignants, vers 1965-1968. C’est à ce moment que les sciences de l’éducation se sont séparées de la psychologie et de la sociologie, tout en restant sous leur emprise disciplinaire. Dans les facultés d’éducation au Québec, on retrouve aujourd’hui des départements qui regroupent des professeurs autour de différentes sous-disciplines, pour l’essentiel spécifiques, comme « administration de l’éducation », « fondements de l’éducation», « éducation comparée », etc. Contrairement à la France où recherche et formation sont plutôt éclatées, les départements de sciences de l’éducation québécois gèrent deux sortes de programmes : des programmes de formation et de perfectionnement professionnel ou diplôme d’études professionnelles approfondies et doctorats professionnels mais aussi les formations à la recherche (maîtrises ès arts, et Ph. D. (doctorats)). Alors même que se mettaient en place dans tous les pays industrialisés des cursus universitaires de « sciences de l’éducation », la psychologie, la sociologie et l’histoire, qui sont les disciplines mères de la réflexion éducative depuis la fin du XIXe siècle, faisaient de l’éducation l’un de leurs objets importants de recherche. La sociologie universitaire par exemple, en expansion dans les années soixante, s’est pratiquement structurée autour de l’étude des fonctionnements éducatif. Pendant plus de vingt ans, alors que se constituaient difficilement des cursus de sciences de l’éducation, la sociologie s’est focalisée sur l’éducation. Dans un petit ouvrage de synthèse intitulé Éducation et pédagogie, paru en 1972 on ne trouve principalement signalé que deux orientations de la recherche : l’une fondamentalement «pédagogique » mais peu développée et l’autre sociologique, constituant l’ossature de l’argumentation. À l’époque, la sociologie se focalisait sur « l’influence de l’éducation sur la structure sociale ainsi que sur l’égalité des différentes couches sociales devant l’école et dans la vie ». On étudiait « les rapports entre l’éducation et la famille », et « les rapports réciproques entre l’éducation et l’économie, ainsi que ceux qui existent entre l’éducation et les pouvoirs ». Au début des années soixante-dix, les sciences de l’éducation en tant que telles n’étaient guère présentes. En revanche, la réflexion proprement pédagogique se concentrait sur une histoire des idées pédagogiques à partir de la Renaissance. Cette posture correspondait bien au type d’enseignement de la pédagogie dans les écoles normales d’instituteurs depuis un siècle. On y parlait de Rousseau, du mouvement pour l’éducation nouvelle, de Dewey, Montessori, Freinet et autres Roger Cousinet, Carl Rogers ou Kurt Lewin. On y parlait aussi de l’autogestion pédagogique, et du pédagogue soviétique Makarenko ainsi que d’Yvan Illich. L’âge d’or de la sociologie de l’éducation et de la réflexion pédagogique fondée sur les grands pédagogues fut également, c’est courant, son chant du cygne. Une « modification paradigmatique » couvait, qui vit le déclin des analyses en termes d’inégalités, de reproduction ou de transformation réformatrice ou révolutionnaire qui dominaient depuis l’après-guerre. L’analyse des conditions socioculturelles des élèves, de la reproduction sociale par l’orientation/sélection et la volonté politique de démocratisation ou d’éducation permanente se sont éclipsées à la fin des années quatre-vingt. Elles n’ont dès lors plus constitué la référence première pour étudier les fondements de l’apprentissage scolaire. La mise en avant des facteurs d’apprentissage internes à l’individu au détriment des facteurs externes s’est ensuite inscrite dans la grande vague de mutation des sciences humaines, privilégiant l’individu, ses biais et fonctionnements cognitifs, ses stratégies et ses expériences. Sur le plan sociologique, on a privilégié l’analyse du rôle des établissements ou des arrangements entre acteurs. Mais c’est l’interrogation sur le savoir, sa place centrale dans le processus d’éducation et de formation, qui a marqué les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Les mutations de la recherche et de ses objets sont à la fois rapides et souvent définitives. Les chercheurs, parce qu’ils souhaitent faire œuvre de science intemporelle et permanente, sont souvent oublieux de ces changements. Or la mutation des années 1980/1990 a correspondu à des changements d’échelles d’observation, à des mutations de paradigmes et de disciplines dominantes. En France, la sociologie et l’histoire se sont effacées. La « pédagogie cognitive », transposition de recherches neuropsychologiques, appliquées à l’éducation a un temps émergé ; mais n’a pas donné les fruits qu’elle promettait, notamment dans la réflexion sur les apprentissages. Il a fallu attendre pour cela les années récentes et la transformation définitive de la psychologie scientifique, science cruciale pour les recherches en éducation. Le lent, mais désormais définitif renouvellement de la réflexion sur la psychologie de l’apprentissage fondé sur l’analyse neurologique, a abouti à la relégation progressive hors des universités de travaux centrés sur des approches psychanalytiques et à un recul spectaculaire des approches humanistes non expérimentales. La pédagogie, comme posture globale et spécifique a été reléguée elle aussi, au profit d’approches didactiques disciplinaires. Elle a subi des attaques de plus en plus fortes, tant de la part des universitaires se réclamant d’une conception plus

« scientifique » que de pamphlétaires et essayistes fustigeant au nom du savoir le laxisme pédagogique. Aujourd’hui, le paysage de la recherche en éducation est partagé entre les sciences de l’éducation et les disciplines. Dans certains pays comme la Belgique, compte tenu de l’organisation des facultés de sciences de l’éducation, les sciences de l’éducation se sont plus nettement ancrées sur la psychologie tout en admettant une méthodologie propre et une autonomie disciplinaire. De nouvelles inflexions sont en cours, liées comme toujours à la demande publique et aux évolutions internes de l’enseignement et de la formation. L’interrogation sur la violence à l’école, si présente dans la fin de la décennie précédente en est une illustration. Partout, les sciences sociales appliquées à l’éducation sont sommées de fournir des études « utiles » aux décideurs locaux ou nationaux, pour penser et panser les systèmes éducatifs. La recherche en éducation, notamment en sociologie, est liée aux évolutions générales des sciences sociales et humaines et de la pensée administrative qui privilégient les réflexions sur les acteurs, leurs stratégies et culture, la gouvernance des systèmes locaux, la comparaison internationale. On sait aujourd’hui grâce à une enquête sur les revues importantes (considérées comme telles par des experts et une enquête auprès de cent huit chercheurs en sciences de l’éducation) que la recherche en éducation du début du XXIe siècle se développe selon trois directions fondamentales. Sur près de neuf cents articles pris en références, un tiers porte sur le système éducatif, son administration, ses acteurs (principalement les enseignants), etc., un cinquième (20 %) est constitué par des études « réflexives » d’ordre méthodologiques ou épistémologiques : histoires de vies, philosophie de l’éducation, histoire des disciplines, etc. Un dernier gros tiers porte sur la relation éducative, la formation continue et les acteurs non scolaires mais utilise des interrogations et méthodes provenant de la réflexion psychologique ou sociologique sur l’éducation. Cela comprend des recherches sur la motivation, l’identité, les champs professionnels, etc. On connaît grâce à l’enquête de Mathilde Bouthors et de Philippe Jeannin les principales interrogations de la recherche éducative française. Pour le premier pôle concernant le système d’éducation, c’est la question de la violence (37 articles) qui vient largement en tête, devant la formation continue (35), les politiques locales (20), l’éducation préscolaire (20) et le collège (18). Autres temps, autres mœurs, les inégalités ne font l’objet que de douze articles, derrière l’éducation à la santé et l’orthographe. Significativement, les lycées et l’enseignement supérieur ne sont guère étudiés. Les thèmes principaux du pôle méthodologique et réflexif sont eux aussi significatifs. L’évaluation vient en tête avec trente-quatre articles, ce qui montre le rôle structurant de la culture administrative qui en a fait depuis vingt ans son obsession, sur les recherches. Viennent ensuite les études biographiques sur Piaget (32 articles). On trouve ensuite les histoires de vies (20 articles) (les chercheurs sont souvent des instituteurs ou des praticiens dont le premier travail est de raconter le processus par lequel ils ont éprouvé le besoin de réfléchir à leurs pratiques), l’éducation comparée (19), l’épistémologie des sciences de l’éducation (18), la psychologie de l’enfance sous forme de rétrospectives. Le troisième pôle, le plus important en nombre d’articles, est centré sur l’analyse des compétences (46 articles), des dispositifs d’alternances, tutorats, etc., (42) des pratiques et des formations professionnelles. Certes, un tel recensement ne dit pas grand-chose du poids institutionnel ou disciplinaire de telle ou telle orientation de recherche, mais il montre cependant les directions actuellement occupées. On doit compléter la réflexion par l’examen de quelques synthèses, parues dans les dernières années, qui permettent de voir quelles sont les orientations les plus fécondes et surtout de constater que les chercheurs en éducation produisent, souvent des recherches de qualité.

Dans le premier recueil, la question des dimensions sociales des apprentissages, des compétences sociales et de la communication font l’objet d’études remarquables. Dans le second, qui fut en son temps salué comme une somme, la réflexion sur les acteurs de l’éducation et l’évolution des politiques éducatives est tout à fait convaincante. Mais on doit prendre en compte la place tout à fait cruciale que tiennent les recherches didactiques, notamment menées en Suisse, Belgique ou Québec et dans nombre d’IUFM français. Elles font partie plus nettement que bien d’autres réflexions et recherches en sciences sociales notamment, de courants de la recherche internationale. On en trouvera, par exemple, une bonne synthèse dans l’ouvrage « créer les conditions d’apprentissage », récemment publié sous la direction de deux enseignants des universités de Sherbrooke et de Louvain-la-Neuve. Ainsi, au travers d’une recherche multiforme quoique fortement décriée pour sa part pédagogique ou de sciences de l’éducation, l’éducation s’est cependant affirmée dans le dernier demi-siècle comme l’un des lieux privilégiés de l’application des sciences humaines et sociales. Le secteur de l’éducation constitue ainsi un excellent «laboratoire » – ce n’est pas le seul, rappelons-le – qui permet de mesurer les rapports complexes entre les théories, leur médiatisation, mais aussi et peut-être surtout, leur transcription dans l’action des praticiens, ainsi que les justifications qu’ils utilisent. En éducation, les sciences sociales et sciences humaines on l’a vu, s’incarnent au travers d’une constellation de disciplines académiques, de recherches action et de pratiques professionnelles. Le regroupement des recherches et réflexions en une seule dénomination de « sciences de l’éducation », pour commode et volontaire qu’il ait été, a fait de plus en plus problème dans les dernières années. Ce terme constitue aujourd’hui avant tout une dénomination d’enseignement ou d’édition. Bien qu’il existe des licences, maîtrises et thèses en sciences de l’éducation, comme il existe des manuels et des collections de livres en sciences de l’éducation, ces dernières n’ont jamais constitué une véritable discipline, malgré la volonté administrative et académique forte des années soixante et soixante-dix du siècle dernier. Sous ces termes de « sciences de l’éducation », on regroupe cependant encore, en vue de transmission aux praticiens, l’ensemble des sous-disciplines dont l’objet est l’éducation ou la formation. Les méthodes de recherches, dans le domaine de l’éducation relèvent donc des disciplines scientifiques, historiquement constituées. Cependant, même si leur existence disciplinaire n’est pas assurée, les sciences de l’éducation, comme terme fédérateur, correspondent à l’activité des cadres pédagogiques et administratifs intermédiaires. Ces derniers doivent élaborer des savoirs et connaissances utilisables par les enseignants, formateurs et autres personnels au cours de leur carrière. Malgré l’existence de ces individus médiateurs, la distance entre les recherches disciplinaires et les pratiques professionnelles s’avère énorme. Cette distance, dont la majorité des analystes pensent qu’elle est infranchissable par essence, n’est pas propre au secteur de l’éducation. Elle marque tous les rapports entre une (ou des) discipline(s) scientifique(s) et l’ordre de la pratique et des applications. La raison majeure de cette distance provient de ce que l’ordre « scientifique » et l’ordre de l’action sont disjoints, relevant de modes de connaissances, de méthodes, de formes narratives différents. On peut, pour illustrer cette distance entre théorie et pratique, prendre comme objet la mémoire individuelle et les tentatives d’applications de travaux sur ce sujet dans l’éducation. Dans ce champ de connaissance, les avancées de la neurobiologie et de la psychologie cognitive ont été considérables depuis quelques décennies (mémoire à court terme, mémoire à long terme ; connaissances déclaratives : les savoirs, connaissances procédurales : les savoirs faire). On sait expérimentalement que certains types d’acquisition d’information sont meilleurs que d’autres: essentiellement ceux qui associent texte et image. Ceci permet évidemment d’orienter l’élaboration d’exercices d’apprentissage. Pourtant, nul ne pense aujourd’hui qu’une batterie d’exercices, si bien conçue soit-elle pour la mémorisation, puisse constituer l’armature d’une méthode pédagogique adéquate. En effet, entre la science qui réduit et catégorise pour mieux comprendre et la réalité d’un élève apprenant, il y a l’abîme de la vie. Le bon exercice, bien prévu au plan de l’acquisition des informations et des savoirs, constitue sans doute une avancée pédagogique. Cependant, la mémoire est un acte complexe, qui engage l’ensemble du fonctionnement de la pensée humaine, de ses aspects affectifs autant que de ses aspects cognitifs. On sait aujourd’hui que le psychisme humain possède une propension à réordonner les informations, à inventer, à inscrire dans un récit cohérent les informations qu’il décide de retenir. Chaque enseignant ou formateur, sans forcément connaître précisément les travaux de psychologie cognitive (représentations, biais cognitifs) ou de psychologie sociale, sait bien que la mémoire est une réalité complexe, qui pour chacun des apprenants demande une approche différente.

Quel que soit le secteur professionnel ou social consommateur de connaissances académiques (éducation, social, organisations, droit…), les savoirs issus de la recherche sont loin d’être unifiés. Cloisonnements disciplinaires et différences des postulats ou méthodes concourent à un émiettement des analyses. Les « acteurs de terrains » éprouvent de ce fait beaucoup de difficulté à s’en saisir. On peut pour illustrer ce point, constater, par exemple, que l’interprétation de l’échec scolaire, de sa place dans le fonctionnement du processus de formation a singulièrement varié depuis l’émergence du problème dans les années soixante. Dans un contexte scientifique dominé par une vision structurale et un accent mis sur les phénomènes collectifs, l’échec scolaire a été majoritairement conçu par les chercheurs comme l’expression de la « reproduction sociale ». Actuellement, la question de l’échec scolaire est interrogée selon des angles multiples. La question du sens que l’élève donne à ses apprentissages a un temps dominé. Les analyses de psychologie sociale prennent aujourd’hui le dessus. Le point de vue s’est déplacé et les chercheurs, comme les enseignants, admettent une multiplicité de facteurs (cognitifs, culturels, liés au système d’orientation-sélection, etc.). La vision innéiste spontanée de la réussite scolaire (théorie des dons) et la vision totalement déterministe au plan des contraintes sociales, sont aujourd’hui rejetées pour des approches pluralistes. Mais les travaux de recherches ne fournissent pas de piste unique entre ces pôles : les études statistiques persistent à montrer la prédictibilité sociale de l’échec scolaire, tandis que des études qualitatives soulignent les ressorts de la motivation individuelle dans la réussite. On doit souligner que la diffusion des recherches en éducation n’est pas différente (sauf peut-être quantitativement) de ce qui se passe pour d’autres secteurs massifs de consommation des réflexions des sciences sociales et humaines : le droit, l’analyse des organisations, la santé… Si les apports des sciences humaines sont essentiels aux sociétés contemporaines, leur application n’est pas véritablement interrogée. Elle soulève la question majeure de l’élaboration de « technologies » assurées. L’idée que pourrait exister une bonne manière de diffuser les connaissances scientifiques, de les « appliquer », comme on appliquerait une pommade – malheureusement parfois encore en vogue chez certains scientifiques –, est radicalement fausse. Les savoirs nécessaires dans un secteur donné (éducation, santé, etc.) évoluent en permanence. Ils relèvent d’interactions complexes entre des modes de connaissance disjoints : recherche, ingénierie, savoirs d’actions, connaissances individuelles/ethno-méthodes, etc. L’application des recherches suppose la connaissance des rapports entre théorie et action et la reconnaissance de l’égale dignité de la connaissance théorique et des savoirs d’action. On peut estimer qu’il revient aux chercheurs d’établir des synthèses de connaissances utiles et applicables par des praticiens. Les chercheurs, universitaires ou non, devraient tenter d’établir de manière assurée ce que l’on sait et sur quoi l’on est d’accord. Cette question est particulièrement cruciale en éducation où, malgré une abondance inégalée de travaux, la vulgarisation et les synthèses font souvent défaut. Ce n’est pas tout à fait le cas dans tous les champs d’application des sciences humaines qui, comme dans le cas de l’analyse des organisations, possèdent un corpus de connaissances appliquées relativement reconnues (le socle de connaissances diffusées en école de commerce sous le vocable de théorie des organisations). La puissance publique (la société), les chercheurs, praticiens et usagers (dont les élèves) devraient pouvoir élaborer des lieux et procédures établissant ce qui fait débat et problème, et ainsi définir les grandes orientations de la recherche. Malgré les obstacles institutionnels et épistémologiques que nous n’ignorons pas, une telle affirmation constitue une voie d’évaluation de l’utilité sociale de la recherche appliquée à l’éducation, à la condition probablement que les acteurs de terrain soient englobés de manière sérieuse dans l’élaboration des synthèses et des réflexions. En effet, l’interaction recherche/action ne s’incarne pas forcément dans tel ou tel individu, mais bien dans un processus dynamique de reconnaissance de la légitimité de tous les ordres du savoir humain.