

CHAPITRE 3

L'ARTICULATION ENTRE LA RECHERCHE ET LE SYSTEME EDUCATIF

La question du rapport entre les recherches d'une part, les besoins de l'institution et les attentes des acteurs d'autre part, est au centre de notre réflexion. Comment faire pour que les recherches soient plus utiles, qu'elles servent davantage ?

Par delà le procès en responsabilité réciproque, les uns reprochant aux recherches d'être inutiles, de prouver des évidences sans traiter les véritables questions et dans un langage abscons, les autres déplorant le manque d'intérêt pour la recherche d'un public réticent, qui lit moins de publications professionnelles que beaucoup d'autres, un constat s'impose. La façon dont beaucoup de nos interlocuteurs se représentent spontanément l'interaction entre la recherche et l'action conduit inexorablement à l'échec. Les contacts entre la recherche et l'action sont restreints, parce qu'on les pense selon un schéma erroné.

La représentation spontanée voudrait qu'avant de prendre une décision, les responsables administratifs lancent les études de faisabilité et les expérimentations correspondantes ; que la recherche définisse les solutions et que les acteurs les mettent en oeuvre ; mais aussi que les chercheurs travaillent sur les questions des acteurs. C'est une logique de continuité linéaire entre la recherche et l'action. Or les choses ne se passent ainsi qu'à la condition que toute une série de contacts préalables aient été noués, et que chercheurs et praticiens aient appris à se comprendre et à parler le même langage.

C'est d'abord que les temporalités sont différentes, le temps de la recherche étant toujours plus long que celui de la décision ou de la pratique. Le praticien trouvera une réponse rapide à ses questions s'il sait quels chercheurs ont travaillé depuis longtemps sur des sujets voisins, et si les chercheurs sont habitués aux questions possibles des praticiens. En second lieu, les logiques de la recherche et de l'action diffèrent, et la même question est posée de part et d'autre dans des termes différents, selon des problématiques qui ne se correspondent pas. Pour le dire sommairement, la logique de la recherche est celle de l'administration de la preuve et elle obéit à un souci de rigueur et de vérité. La logique de l'action est celle de l'efficacité concrète et un dispositif qui fait ses preuves sur ce terrain n'a pas besoin d'être validé sur l'autre.

C'est pourquoi la mise en relation des deux univers, celui de la recherche et celui des pratiques, passe par des mécanismes complexes et multiples d'interaction qui assurent une connaissance réciproque. De même qu'entre la formation et l'emploi, il n'y a pas d'ajustement linéaire, mais des ajustements complexes qui se font sur le marché du travail, de même, entre la recherche et l'action, l'ajustement passe par l'existence d'un milieu d'échanges, où les problèmes des acteurs sont identifiés par les chercheurs alors même qu'ils n'ont pas la charge immédiate d'y répondre, et où les apports des chercheurs sont connus par les acteurs, alors même qu'ils n'en ont pas l'usage direct. C'est dans ce milieu que les recherches acquièrent une certaine notoriété, et les questions une prégnance insistante. Là s'élabore une familiarité mutuelle avec les thématiques, les problématiques, le vocabulaire des uns et des autres. Là, les individus se rencontrent, se découvrent, se connaissent. Si un tel milieu existe, c'est-à-dire s'il se constitue progressivement ce que nous proposons d'appeler une culture-recherche partagée, alors on trouvera qui mobiliser sur quel sujet, et les traductions indispensables d'un univers à l'autre, dans les deux sens, deviendront plus faciles.

Le développement de cette culture-recherche passe par plusieurs types d'action : la recherche elle-même, surtout la recherche contextualisée, qui met en rapport des chercheurs et des praticiens, la formation des personnels de l'éducation, les actions d'innovation, qui peuvent remonter vers la recherche, les actions d'expérimentation, qui descendent vers le concret des établissements, les actions de diffusion et de valorisation, et notamment les publications. S'il est essentiel de ne pas couper artificiellement cet ensemble multiple et complexe en affectant rigidelement telle compétence à telle instance, il n'est pas moins essentiel d'éviter de tout confondre, et donc de clarifier les rôles et les positions.

I - LES UNIVERSITES ET GRANDS ETABLISSEMENTS

Bien que notre lettre de mission ne vise pas explicitement le rôle des universités, du CNRS, des ENS ou de grands établissements comme le CNAM et l'EHESS, ces institutions ne sont pas à l'extérieur notre champ. Les initiatives récentes du ministère de la Recherche pour constituer des réseaux, à l'exemple des GDR du CNRS, tendent à renforcer de façon significative cet ensemble de recherches. Les universités, notamment - mais pas seulement - leurs départements de sciences de l'éducation, développent des recherches en éducation et attirent dans leurs cursus de nombreux acteurs de l'éducation. Beaucoup de professeurs en fonctions, parfois des chefs d'établissement ou des inspecteurs, préparent des doctorats en sciences de l'éducation. L'ENS de Cachan abrite une unité de recherche en didactique reconnue, et demain peut-être les autres ENS constitueront des équipes de recherche en éducation. Rien n'interdit à ces institutions de mener des recherches contextualisées, où les contacts avec les acteurs sont nécessaires, et l'on peut escompter que les appels d'offres lancés par l'instance de pilotage conduiront certaines de ces équipes à s'investir

davantage dans de telles recherches. Elles n'y ont cependant aucune responsabilité particulière et n'y développent aucune originalité liée à leur affiliation institutionnelle.

Il est en revanche un domaine essentiel où les universités ont une responsabilité propre : la formation des chercheurs. Or développer la recherche en éducation suppose que l'on se préoccupe de former de nouveaux chercheurs de grande qualité, et c'est prioritairement la tâche des formations doctorales. Il leur appartient de concevoir et de mettre en place les dispositifs les plus efficaces, en étoffant le réseau d'équipes accueil pour y associer aussi bien des formations du CNRS ou des grands établissements, que des formations de l'INRP et des IUFM. Elles doivent accueillir les jeunes chercheurs en formation, et l'on peut même imaginer que, dans les critères d'évaluation de ces équipes, aussi bien par le CNRS que par le ministère de la Recherche ou pour le comité scientifique de la recherche en éducation, l'accueil de jeunes chercheurs soit explicitement pris en compte.

Il appartient en outre tout particulièrement à ces équipes de développer les liens entre la recherche française, beaucoup trop hexagonale, et celle menée à l'étranger, en nouant des collaborations régulières qui leur permettent d'une part d'accueillir en France des chercheurs étrangers, d'autre part d'envoyer à l'étranger en post-doc, voire plus tôt, les jeunes chercheurs en cours de formation. On ne sortira pas du relatif sous-développement français dans ces recherches sans un effort résolu d'internationalisation.

II - L'INRP

L'INRP, Institut national de recherche pédagogique, a été pendant longtemps non seulement le principal organisme de recherche en éducation, mais le seul. Dans les années soixante et au début des années soixante-dix, à l'époque malheureusement révolue où le ministère estimait utile d'expérimenter les changements avant de les généraliser, il a notamment expérimenté les nouveaux programmes de mathématiques et de français proposés par les commissions Lichnérowicz et Rouchette. Il a conduit pendant plusieurs années une expérimentation dans 17 collèges sur l'organisation des élèves par groupes de niveau/matières. Il a démontré, dans ces recherches de grande ampleur, un professionnalisme dont on aurait vainement cherché ailleurs des exemples.

Cette situation privilégiée a été ensuite à la fois contestée de l'extérieur et affaiblie de l'intérieur. Les universités ont développé des départements de sciences de l'éducation qui se sont progressivement étoffés, attirant notamment de nombreux doctorants. Dans la dernière décennie, la création et la montée en puissance des IUFM ont compliqué la répartition des tâches, même si des partenariats multiples ont pu être noués entre l'INRP et les IUFM. De nombreux chercheurs de l'INRP ont été recrutés comme professeurs ou maîtres de conférences par les universités ou les IUFM, sans que leur départ soit compensé par des arrivées équivalentes. A l'intérieur, les gouvernements successifs ont trouvé commode de rattacher à l'INRP des équipes de recherches qu'ils ne voulaient pas laisser autonomes, comme le CRESAS, ou encore de le charger de mettre en oeuvre leurs dernières idées pédagogiques, comme l'Ecole du XXIème siècle ou celles de prix Nobel prestigieuses, comme La Main à la Pâte. En outre, en réponse à de multiples demandes, l'INRP a développé des activités de service, telles que des bases de données ou des centres de ressources, sans oublier de nombreuses publications. Le résultat de cette évolution, dont les responsables sont multiples, est un institut composite, dont la place dans le dispositif de recherche est mal définie.

Si l'on consulte le Guide des recherches et des chercheurs 2000-2001 publié par l'INRP (Paris, INRP, 2000), une constatation s'impose : l'ampleur des collaborations dans l'ensemble de l'Hexagone... et au-delà. L'index des noms cités, comprend, classés par académies, pour 102 chercheurs de l'INRP lui-même, 1.582 associés, après déduction de quelques établissements scolaires ou IREM et d'un rectorat. Un document interne à l'institut fournit, pour 1999-2000, un effectif un peu supérieur, de 1.624 personnes associées aux recherches de l'INRP. Ensemble hétérogène qui mêle enseignants-chercheurs des universités (715), chercheurs du CNRS, inspecteurs (21), professeurs de collège ou de lycées (722), instituteurs (26) etc. L'impression est celle d'un réseau aux ramifications multiples. Elle est confirmée par la présentation de certaines recherches. C'est ainsi qu'une recherche conduite par deux responsables INRP semble rassembler 67 associés extérieurs de 9 académies différentes, plus trois "recherches propres" effectuées dans plusieurs académies et pilotées chacune, semble-t-il, par un ou deux chercheurs de l'INRP. Elle se dégage enfin de l'examen des moyens dont dispose l'institut et qu'apprécient les IUFM liés avec lui pour des recherches précises. C'est en effet par l'INRP que transitent les heures supplémentaires ou les décharges affectées par le ministère aux recherches pédagogiques : en 2000-2001, 1.382 heures supplémentaires annuelles au titre des enseignements scolaires et près de 34.000 heures supplémentaires effectives au titre des enseignements supérieurs. Ce sont, au total, des moyens importants, puisqu'ils représentent un effort budgétaire d'environ 25 MF.

Ces signes extérieurs signalent à la fois un point fort de l'INRP : l'existence même d'un réseau diversifié très ramifié, et un point faible : une grande confusion des activités. Deux activités sont en fait aujourd'hui imbriquées. D'une part des activités d'accompagnement des pratiques tout à fait utiles et nécessaires, mais qui ne constituent pas, à proprement parler, des recherches. Nous examinerons plus loin dans quelles conditions certaines d'entre elles peuvent relever d'un institut national. D'autre part des recherches contextualisées, au sens défini plus haut, mais dans lesquelles l'INRP joue deux rôles différents qu'il y a lieu de distinguer : un rôle de coordination et un rôle de pilotage. Deux tâches nécessaires, deux tâches qui ont un rapport entre elles, mais qui doivent absolument être différenciées.

La distinction entre coordination et pilotage n'est pas propre aux recherches contextualisées, mais elle y prend une importance particulière.¹ En effet, comme la recherche contextualisée se déroule sur des territoires déjà habités et sur une certaine durée, il est impossible de lui appliquer de façon rigide un protocole préalablement défini (grille d'observation etc...). Les réactions des acteurs, qui sont multiples, comme les premiers résultats produits, conduisent inévitablement à infléchir la recherche en cours de route, ce qui peut être lourd de conséquences scientifiques.

Piloter une telle recherche, c'est prendre au jour le jour les décisions nécessaires en évaluant les conséquences sur les résultats de la recherche et en sauvegardant le dispositif d'administration de la preuve. La recherche exemplaire de M. Postic (1977) est un bon exemple de ce pilotage au quotidien d'une recherche contextualisée. Il suppose une vigilance constante, une présence forte sur le théâtre de la recherche, une implication dans un dialogue fréquent avec les acteurs. On ne peut piloter une recherche de loin, et une recherche non pilotée ne peut aboutir à des résultats scientifiquement valables.

¹ Pour prendre un exemple concret, une recherche d'histoire sociale comme la constitution d'une base de données prosopographiques sur les militants français de 1940 à 1968 suppose plusieurs équipes qui travaillent sur des chantiers déterminés (militants étudiants, militants de la CGT, du Mouvement de Libération du Peuple, etc...), et chaque équipe doit avoir son pilote. Une ou deux fois par an, il est nécessaire de les réunir tous, pour nouer ces résultats fragmentaires de façon cohérente : c'est la coordination.

La coordination est la confrontation, la mise en cohérence de recherches pilotées par ailleurs. Elle est une activité plus intermittente et peut se satisfaire de quelques réunions par an, pour faire le point sur l'évolution des recherches dans les différents sites, dégager les acquis, envisager les développements ultérieurs. Elle prend une place décisive dans les recherches contextualisées dès que celles-ci se déroulent sur une pluralité de lieux, car c'est elle qui permet de rendre cumulatives ces recherches et de dégager des conclusions fiables parce que validées simultanément sur des lieux différents. On voit bien, par exemple, ce que les très nombreuses recherches en cours sur l'apprentissage de la lecture gagneraient à être à la fois strictement pilotées et sérieusement coordonnées.

Compte-tenu de l'histoire de l'INRP et de l'importance de son réseau, il semble logique de faire de la coordination de recherches contextualisées la première de ses missions.

Pour que la coordination soit bien assurée, il est indispensable que deux conditions soient remplies : d'une part que le coordonnateur ait une expérience concrète du pilotage, d'autre part qu'il ait lui-même l'expérience des recherches disciplinaires, ou qu'il soit en relations étroites avec des équipes qui s'y consacrent. L'expérience du pilotage est indispensable pour comprendre les problèmes rencontrés, mais il n'en découle assurément pas que le pilotage de chacune des équipes impliquées sur différents sites par une même recherche soit assuré par l'INRP seul. Sous réserve des transferts de moyens correspondants, le pilotage peut fort bien être partagé, l'INRP pilotant telle ou telle équipe, des enseignants-chercheurs des universités ou des IUFM, voire des chercheurs du CNRS pilotant telle ou telle autre ; tout dépend des collaborations et des ressources locales. En revanche, il faut que les responsabilités soient clairement identifiées. Symétriquement, pour que les problématiques propres aux disciplines soient intégrées à la démarche et que les procédures de validation, quantitatives ou qualitatives, soient scientifiquement pertinentes, il est nécessaire qu'il y ait à l'INRP quelques équipes qui se consacrent à une recherche plus classique, évaluée par les instances disciplinaires habituelles mais en rapport et en lien avec les recherches contextualisées coordonnées par l'institut. Les recherches contextualisées ont besoin de ces deux jambes pour marcher droit.

Ces recherches doivent être gérées comme les autres. Ce qui veut dire qu'il faut :

- qu'il y ait des équipes de recherche (et non des chercheurs isolés),
- que ces équipes doivent avoir un projet à échéance précise, normalement quatre ans, mais parfois moins,
- que leur projet doit être expertisé et évalué avant d'être accepté, et qu'il peut arriver qu'une équipe soit "mise en restructuration", comme on dit au CNRS, ou au contraire acceptée pour deux ans, à charge pour elle de faire ses preuves,
- que l'équipe doit être examinée au bout de deux ans et remise en question au bout de quatre en fonction de son bilan et de ses nouveaux projets.

Ces règles ont fait la preuve de leur efficacité, non seulement du fait des évaluations qu'elles impliquent, mais surtout du travail et de la rigueur auxquels elles obligent les équipes. Elles valent pour les recherches contextualisées comme pour les autres, en précisant que, dans leur cas, l'équipe est constituée par le coordonnateur et par les pilotes des divers lieux de recherche. L'évaluation des équipes et des projets est du ressort à la fois du Conseil scientifique de l'institut, et, comme dans les universités, d'évaluateurs externes dans le cadre de la contractualisation ou des procédures de reconnaissance par le CNRS, à la différence que, pour les recherches contextualisées, cette reconnaissance dépendra du Comité scientifique de la recherche en éducation.

Liée à cette première mission, il en est une seconde, non moins fondamentale et pour laquelle le rôle d'un institut national se justifie pleinement : l'activité de centre de ressources et d'interface entre la recherche et le système éducatif. Cette fonction présente plusieurs facettes : un

rôle de vigie, de veille scientifique, pour signaler les nouveaux domaines de recherche qui s'ouvrent ; un rôle de transfert, qui ne se limite pas à rendre accessibles aux acteurs les résultats de la recherche ; un rôle de ressource et de capitalisation. Deux points ici appellent un commentaire. D'une part, le service des publications, sur lequel nous reviendrons plus loin. D'autre part les bases de données et les centres de ressources.

L'INRP a constitué de nombreuses bases de données sur les sujets les plus divers. Il importe de les identifier comme telles, d'en favoriser la connaissance et la consultation, et d'en garantir la qualité. Selon les cas, on peut les traiter soit comme des recherches documentaires, ce qui implique qu'elles acceptent les contraintes inhérentes au travail de recherche, soit comme de simples services documentaires. Elles peuvent constituer, et constituent déjà, l'une des composantes de centres de ressources dont les missions doivent être affinées. Il faut prendre garde, en effet, à ne pas se tromper d'échelle. L'INRP est un institut national, dont les ressources documentaires sont précieuses pour les chercheurs français et étrangers - ceux-ci sont nombreux à la consulter et à les apprécier - et dont les autres types de ressources doivent être accessibles et utiles aux responsables et aux acteurs qui mettent en oeuvre les politiques éducatives.

Pour prendre un exemple concret, le centre Alain Savary, centre national de ressources sur les ZEP, ne peut et ne doit pas fournir les mêmes informations que les centres académiques équivalents, comme le centre Michel Delay à Lyon. Il doit notamment répondre aux attentes des chercheurs et des décideurs en exerçant, dans son domaine de compétence, une fonction de veille et de capitalisation scientifiques, et dressant l'état des travaux existants, en suscitant et en aidant des recherches nouvelles. Ainsi l'appel à collaboration "Le système scolaire et les enseignants face aux difficultés des élèves dans les ZEP", lancé en mars 1999 et qui s'achève en septembre 2001 : il doit favoriser la diffusion et surtout la formalisation d'expériences, faire circuler information, réflexions et questionnements et déboucher sur des publications et des actions de formation au niveau national. On pourrait lui confier un rôle de coordination, voire de tête de réseau pour les différents centres académiques sur les ZEP, ce qui contribuerait à combattre leur isolement et aiderait à mieux définir les types de formation, de publication ou d'actions d'accompagnement qui relèvent des niveaux national, académique ou départemental.

Une troisième mission de l'INRP doit être évoquée : la réalisation d'études à la demande du ministère ou de toute autre instance. Ce n'est pas sa fonction première et elle serait impossible à remplir s'il n'était pas un institut de recherche, mais dès lors qu'il l'est, lui confier des études n'est ni surprenant ni choquant ; c'est au contraire un signe de reconnaissance. L'IREDU n'a été instrumentalisé par personne quand il a réalisé l'évaluation des collèges d'un département à la demande du Conseil général, ou plus récemment, à la demande du ministère, une première évaluation des TPE (travaux personnels encadrés). De même, l'INRP devrait réaliser les études qu'on lui demande dès lors qu'il a la compétence requise et que son indépendance est respectée. Il serait normal notamment que le ministère lui confie l'expérimentation des changements qu'il envisage d'introduire, ce qui n'est pas la même chose que l'accompagnement des innovations.

En conclusion, nous tenons à souligner le lien très fort que ces propositions relatives à l'INRP entretiennent avec notre préconisation fondamentale : la création d'une instance de pilotage des recherches en éducation dotée d'un Comité scientifique conçu pour mener un travail approfondi. La réorganisation proposée dépend fondamentalement de l'acceptation par l'INRP d'une évaluation de ses recherches par le Comité scientifique de la recherche en éducation ou par les sections compétentes du CNRS. Il s'agit sans doute là d'une tautologie : on ne peut prétendre à la fois être un organisme de recherche et ne pas en accepter les procédures. Mais nous tenons à le réaffirmer avec force : bien que la recherche contextualisée soit une recherche spécifique, qui s'exerce dans un cadre sans doute plus contraint et donc plus difficile, c'est une recherche comme les autres et qui relève de procédures d'évaluation aussi exigeantes.

III - LES IUFM

Les IUFM sont encore trop récents pour avoir trouvé leur place définitive dans le système éducatif. Leur histoire a été perturbée par des incertitudes sur leurs missions, et même sur leur avenir. Ils ont paré au plus pressé : former de leur mieux les promotions fort lourdes de nouveaux enseignants. La fonction de recherche, mal affirmée au départ, contestée par la suite, y est en pleine évolution, comme l'atteste la comparaison des deux derniers annuaires thématiques publiés par la Conférence des directeurs d'IUFM (2000, 2001).

Il convient tout d'abord de réaffirmer la vocation des IUFM à conduire des recherches. Elle est inscrite dans leur statut universitaire lui-même. Leur mise en place constitue, pour le système éducatif, un enrichissement qui peut être décisif pour la recherche en éducation.

En second lieu, en effet, il est clair, et personne ne conteste, que les IUFM, comme instituts spécifiques, ont vocation à mener les recherches qui correspondent à leur spécificité. Nul ne propose d'y conduire des recherches en physique des particules ou en archéologie préhistorique, même s'il peut être légitime que tel ou tel enseignant-chercheur, affecté à un IUFM, conservant ses affiliations antérieures ou anticipant une affectation ultérieure, se consacre personnellement à de telles recherches dans un laboratoire extérieur à l'IUFM. La recherche en éducation et en formation est la vocation même des IUFM.

Dans le cadre du programme stratégique que nous proposons, les IUFM sont naturellement appelés à prendre une grande place. Comme ils sont plus jeunes venus à la recherche, ils n'ont pas les pesanteurs de laboratoires plus anciens qui répugnent à adopter de nouveaux sujets de recherche. Dans notre proposition, les appels d'offres lancés par l'instance de pilotage du programme stratégique doivent être naturellement ouverts à tous les laboratoires, qu'ils soient privés ou publics, qu'ils dépendent du CNRS, des Universités, des IUFM, de l'INRP ou de toute autre instance. La tâche est assez large pour que tous y prennent part. Mais il serait logique que les IUFM, comme l'INRP, s'engagent plus résolument que d'autres institutions dans la voie ainsi tracée. Le rôle de l'instance de pilotage a ainsi de sérieuses chances d'être déterminant dans la structuration scientifique des IUFM.

Ces principes posés, les difficultés de mise en oeuvre sont très inégales selon les lieux et les contextes. Certains IUFM peuvent s'adosser en quelque sorte à des laboratoires universitaires solides de didactiques, de sciences de l'éducation, de sociologie ou de psychologie. Dans ce premier cas, les enseignants-chercheurs qui développent des recherches au sein même de l'IUFM peuvent conserver leur intégration aux laboratoires universitaires, donnant ainsi naissance à des équipes conventionnées selon des configurations aussi diverses que les contextes locaux, voire à des équipes d'accueil reconnues par les formations doctorales voisines, qu'il s'agisse de formations de linguistique, de didactique, de psychologie, de sociologie ou de sciences de l'éducation. D'autres IUFM souffrent du faible développement des universités voisines en ces domaines : quand il n'y a ni sociologie, ni psychologie, ni sciences de l'éducation, ou quand les sciences de l'éducation travaillent principalement sur la formation permanente, le développement des recherches en éducation passe nécessairement par l'association de l'IUFM avec d'autres IUFM ou d'autres universités. Cette situation se rencontre également dans d'autres disciplines où les écoles doctorales associent plusieurs universités. Dans ce second cas, la recherche doit trouver son assise à travers des montages plus complexes, tels que des rattachements de chercheurs à des laboratoires lointains, ou la constitution de pôles régionaux permettant une certaine mutualisation des compétences. Pour que ce soit possible, il faut qu'il y ait dans de tels IUFM au moins un noyau consistant d'enseignants-chercheurs capables de piloter les recherches locales. L'ambition doit être,

à moyen terme, d'avoir dans chaque IUFM ou groupement d'IUFM au moins une jeune équipe ou équipe d'accueil reconnue par une formation doctorale universitaire.

Or dans un cas comme dans l'autre, les IUFM sont entravés par des postes permanents trop peu nombreux au regard des diversités disciplinaires. Les contraintes de la formation obligent à enseigner l'histoire, le français, les maths, la physique etc.... Les postes permanents, notamment ceux d'enseignants-chercheurs, sont donc éparpillés entre ces disciplines, compromettant la constitution d'une équipe de recherche. Cette contrainte peut avoir des conséquences positives, en incitant par exemple à développer des comparaisons entre didactiques faute de pouvoir en développer une particulière, ou des recherches sur des thèmes transversaux comme la contribution des différents enseignements à l'apprentissage du français à l'école élémentaire. Mais elle se traduit le plus souvent par des surcharges de travail qui rendent difficile de bien accomplir l'ensemble des tâches imparties aux personnels en poste. C'est pourquoi il semble indispensable de poursuivre l'effort entrepris pour étoffer les équipes d'enseignants-chercheurs des IUFM en créant les postes de professeurs et de maîtres de conférences nécessaires à la recherche, pour que chacun, et notamment ceux qui se trouvent dans des contextes universitaires moins étoffés, atteigne le seuil critique pour constituer un pôle de compétence et constituer de véritables équipes de recherche.

La constitution de réseaux entre l'INRP et les IUFM est une réalité aujourd'hui. Elle doit être encouragée. La distinction faite plus haut entre coordination d'une recherche et pilotage permet de clarifier les responsabilités. Il va sans dire qu'un certain nombre des moyens de l'INRP peuvent et doivent être affectés aux IUFM dans ce cadre, ce qui est déjà le cas.

La mission propre des IUFM demande pourtant à être affinée. La spécificité des IUFM est double : ce sont des instituts de formation, ils ont un vaste réseau de professeurs-formateurs associés qui continuent à enseigner dans leurs classes. Ces spécificités sont des atouts majeurs pour deux types de recherche : les recherches sur la formation d'une part, les recherches contextualisées d'autre part, les deux axes n'étant pas exclusifs l'un de l'autre. Ils ont la possibilité qu'aucune autre institution n'enregistre au même point, de mener des recherches qui portent sur l'ensemble de la chaîne éducative dans sa continuité : des aspects les plus théoriques aux plus concrets, en suivant la mise au point de séquences éducatives ou de procédés auxquels ils peuvent former les maîtres jusqu'à l'évaluation de leur efficacité. L'ingénierie pédagogique, en particulier celle qui recourt aux TICE, se trouve ici théoriquement fondée et expérimentalement validée. Sans préjuger d'autres recherches qui peuvent répondre légitimement à des projets de carrière ou à des intérêts personnels, il y a là une direction de recherche de première importance pour l'amélioration de l'efficacité des enseignements.

Certains IUFM ont entrepris de développer cette action de façon plus systématique. Les formules retenues sont très diverses, et mériteraient un examen que le CNE (2001) n'a pas entrepris. Certains lancent des appels d'offres à coopération - à bien distinguer des appels d'offres de recherche à usage interne - en direction des établissements. D'autres ont mis en place des structures plus durables, comme des Groupes d'études et de recherche associant et réunissant régulièrement des universitaires et des praticiens des premier et second degrés, et parfois des IPR ou des IEN. D'autres encore s'investissent dans les structures académiques mises en place dans le cadre du réseau Innovalo dont nous reparlerons. Il arrive même que tel ou tel IUFM s'intéresse, avec les universitaires de son ressort, aux trajectoires des étudiants du premier cycle universitaire, un sujet essentiel encore trop négligé.

Les IUFM sont ainsi des lieux de rencontre et d'échange privilégiés, où de futurs enseignants, des enseignants en exercice, des enseignants-chercheurs et des chercheurs peuvent entrer en contact. Cela leur confère dans la valorisation de la recherche un rôle qui n'est sans doute pas assez développé. La construction d'une "culture-recherche" passe sans doute en grande partie par leur capacité à faire vivre le débat public sur ces sujets.

IV - LES LIEUX INTERMÉDIAIRES

L'existence d'un milieu de rencontre et d'échanges ne se décrète pas. De ce point de vue, la situation semblerait plutôt se dégrader, en raison d'évolutions très générales. Ce rôle d'intermédiaire était en effet historiquement assumé en grande partie par les associations et mouvements pédagogiques. Or la croissance massive du nombre d'enseignants n'a nullement entraîné une augmentation analogue du militantisme pédagogique. Les effectifs des associations et mouvements n'ont pas augmenté en proportion ; parfois même ils ont diminué. Tous enregistrent des difficultés à se renouveler : les moeurs ont changé et le bénévolat militant n'a plus l'évidence d'antan. C'est pourquoi il serait téméraire de s'en remettre à l'action informelle des associations multiples, si actives soient-elles, pour structurer à elles seules ce milieu intermédiaire indispensable au développement d'une culture-recherche. Ni les CRAP-Cahiers Pédagogiques, ni les CEMEA, les AROEVEN, le GFEN, ni d'autres mouvements comme Education et Devenir, plus récent, ne peuvent suffire. Ils méritent d'être encouragés et soutenus. De même, pour un réseau national comme celui des IREM, longtemps intégrés dans les universités, et qui peine aujourd'hui à trouver sa place entre les universités et les IUFM. Tous ces réseaux ont pour premier mérite d'embrasser la chaîne complète qui va des recherches, parfois les plus pointues, aux pratiques, et pas seulement aux pratiques dites innovantes ou auto-déclarées telles, en passant par la définition d'outils pédagogiques, l'observation de classes, la formation d'animateurs. Il ne faudrait pas qu'ils s'étiolent, ou que les soutiens qu'ils doivent recevoir coupent cette chaîne en les faisant basculer d'un côté ou de l'autre.

Mais si les activités associatives bénévoles, plus ou moins soutenues par les universités, les IUFM, l'INRP ou les administrations locales, ne suffisent pas, une action importante doit être entreprise, et d'abord au niveau local, pour structurer des espaces intermédiaires. De telles actions existent, sous des noms différents, dans la plupart des Académies. La Direction des enseignements scolaires a lancé depuis 1994 une vaste opération d'innovation et de valorisation de l'innovation, qui s'accompagne parfois de séminaires ou de journées d'études. Cinq rencontres interacadémiques ont été organisées l'année dernière sur le thème de "Questions à l'innovation". Le réseau "Innovalo" n'est pas un réseau de recherche, mais d'accompagnement de l'innovation. C'est toutefois un lieu de dialogue entre des enseignants engagés dans des innovations, des formateurs, des inspecteurs et des chercheurs, comme le montrent les documents que les recteurs ont bien voulu fournir à notre Groupe de travail. L'impulsion donnée par ce réseau et par la création du CNIRS (Conseil national pour l'innovation et la réussite scolaire) est effectivement relayée dans les académies et des noyaux existent, autour desquels peut se développer une action de confrontation et d'échanges entre chercheurs et praticiens de tous ordres.

Cette action est cependant encore insuffisante, nous semble-t-il, pour plusieurs raisons. D'une part, le premier degré semble moins concerné que le second, malgré une extension récente du réseau en direction des écoles. D'autre part, quand on considère le nombre d'établissements ou de personnels impliqués dans ces actions, il reste modeste. Enfin, toutes les institutions ne sont pas également impliquées. L'action de l'administration ne s'appuie pas autant qu'on pourrait le souhaiter sur celle des IUFM, qui sont souvent submergés par leur mission propre et ne peuvent se mobiliser pour des actions de diffusion de la recherche. Les professeurs-formateurs des IUFM constituent pourtant des relais bien placés pour diffuser cette culture-recherche dont nous avons dit l'importance. Le rôle des CRDP/CDDP pourrait également être renforcé.

La perspective adoptée pour mobiliser tous ces partenaires ne doit pas se concevoir comme une diffusion/vulgarisation de la recherche. Non qu'il soit inutile de multiplier les cycles de conférences ou les journées d'études, mais ces activités, à l'exception peut-être des universités d'été qui supposent une plus grande implication, ne laissent généralement qu'un souvenir fugace aux

participants. La communication est facilement à sens unique et ne conduit pas à une confrontation véritable des chercheurs et des praticiens. Pour qu'elle prenne tout son sens, il faut qu'elle s'ancre dans un travail commun, où s'échangent les interrogations réciproques, sans confusion des rôles. Les praticiens attirés par ces échanges sont souvent animés par de fortes convictions, car ce sont elles qui les mettent en mouvement. Mais ces convictions sont de l'ordre de la croyance. Poser la question de la pertinence de leurs initiatives sans les démobiliser, inquiéter la croyance sans déstabiliser l'action, est une ambition à la fois indispensable et difficile, délicate à mener hors d'un engagement commun. Inversement, certains chercheurs peuvent craindre d'être instrumentalisés et de servir à légitimer des causes auxquelles ils n'adhéreraient pas. De part et d'autre, on le voit, les obstacles à surmonter ne manquent pas. C'est dire qu'il faut privilégier le travail en commun, et de préférence celui qui s'inscrit dans une certaine durée ou s'enracine dans un établissement tout entier. La culture-recherche se construit par un travail en profondeur, et non par un "zapping" superficiel.

Ces actions liées aux pratiques s'échelonnent selon un continuum où l'apport de la recherche est inégal. Au plus loin de la recherche proprement dite, les activités de suivi et d'accompagnement des pratiques, et pas seulement des pratiques innovantes ou auto-déclarées telles ; elles mêlent l'observation et le conseil. Un pas de plus, et ce suivi devient une véritable analyse des pratiques, repérant les traits distinctifs, leurs raisons et si possible leurs effets. Cette analyse peut déboucher sur une évaluation qui, pour être rigoureuse, doit s'inspirer des méthodes de la recherche elle-même, sans pouvoir cependant aboutir à des conclusions aussi rigoureusement validées qu'une recherche proprement dite, faute d'avoir mis en place préalablement le protocole qui garantit la fiabilité des conclusions. A quelque niveau qu'elles se situent sur ce continuum qui va des pratiques au seuil de la recherche, ces activités doivent être clairement identifiées, accompagnées d'un cahier des charges et d'un calendrier ; elles doivent s'achever par la production d'un compte-rendu.

Il existe un second type d'actions liées aux pratiques, dont on regrette qu'il soit aujourd'hui trop rare. Ce sont les actions impulsées par l'échelon central quand il envisage d'introduire un changement dans l'éducation. Dans tous les autres domaines de la vie sociale, on commence en général par mener une étude de faisabilité, et, si elle est concluante, on poursuit par une expérimentation. C'est une aide à la décision, en même temps qu'à l'accompagnement des changements. Ces actions descendantes ont les mêmes caractères que les actions remontantes : elles sont menées principalement par des acteurs de terrains, enseignants ou personnels d'éducation et d'encadrement, avec le concours de chercheurs. On a vu plus haut le rôle particulier qu'un institut national comme l'INRP peut jouer dans ces actions descendantes.

Les actions de formation constituent un dernier lieu intermédiaire entre recherche et pratique, qu'il s'agisse de la formation des formateurs, de la formation continue des personnels en fonctions, ou d'un suivi des formations initiales, ou encore des stages d'établissement. Là aussi, peut se construire un échange entre chercheurs, inspecteurs, chefs d'établissements et enseignants, et les IUFM ont un rôle majeur à jouer en liaison avec l'INRP.

Les personnels engagés dans ces actions représentent un capital précieux. Tous ne sont pas sur la même trajectoire professionnelle, ni au même point de leur trajectoire. Certains s'assument pleinement comme des hommes et des femmes de terrain et qui veulent le rester mais ils attendent de leur implication dans une pratique suivie, analysée ou évaluée, un perfectionnement ou un renouvellement de leur pratique et une sorte d'auto-formation. Ils constituent des médiateurs privilégiés entre le monde de la recherche et celui de la pratique. D'autres se révèlent un intérêt et des aptitudes pour la recherche, et leur implication est une étape dans un processus de professionnalisation comme chercheur, qui se traduit souvent par une participation à des DEA ou la préparation d'une thèse. Il appartient à l'INRP, aux IUFM, aux universités, de reconnaître cette

diversité et d'accompagner, par exemple en soutenant les doctorants, ceux qui ont entrepris de devenir des chercheurs professionnels.

Structurer autour d'actions communes des lieux intermédiaires de rencontre et d'échange doit donc faire l'objet d'une politique volontariste que la plupart des recteurs ont entreprise et qu'appelle, nous semble-t-il, une attente très généralement partagée, au point qu'elle commence même à pénétrer chez les enseignants du premier cycle du supérieur. On peut même envisager, comme nous l'ont suggéré certains recteurs, que cette politique aille jusqu'à susciter des recherches plus ciblées en fonction de problèmes et de besoins spécifiques définis à l'échelon académique, pourvu que ces recherches assument pleinement les contraintes de la recherche et qu'elles s'articulent à des programmes nationaux.

Cette politique volontariste de développement des lieux intermédiaires ne doit pas être conduite de façon administrative étroite : non seulement elle doit faire toute leur place aux mouvements et aux associations, mais elle doit dépasser les frontières mêmes de l'Éducation nationale. On est surpris, par exemple, que les enseignants et responsables d'établissements difficiles aient si peu de réflexion commune avec les animateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse qui, dans une autre structure, suivant d'autres traditions éducatives et d'autres pratiques, tentent de prendre en charge les mêmes jeunes. Une remarque analogue peut être faite à propos des formateurs en formation permanente. Il n'est pas interdit enfin d'associer les collectivités territoriales, souvent intéressées par ce facteur de développement, au montage de ces actions pour lesquelles elles peuvent apporter éventuellement un financement complémentaire.

V - LES PUBLICATIONS

Les publications constituent le second outil dont on dispose pour développer la culture-recherche dans le monde de l'éducation. C'est un immense problème de valorisation et de diffusion, qui se pose à plusieurs niveaux.

Un premier niveau est celui des publications destinées aux chercheurs. La principale revue du domaine, la seule qui ait une réelle diffusion hors de France (267 abonnés payants à l'étranger), est la *Revue française de pédagogie*. Bien que son comité de lecture se réunisse trop rarement, elle vient en tête des revues identifiées par les chercheurs comme revues de recherche et le fait d'y être publié constitue un élément très positif d'évaluation pour un chercheur. Comme cette revue est la revue généraliste du domaine, elle s'organise de plus en plus autour de dossiers et de numéros spéciaux qui font périodiquement le point sur l'état de la recherche dans tel ou tel domaine, avec en outre des revues de question précieuses. Cette orientation, cohérente, efficace et appréciée, laisse place, à côté d'elle, pour une revue primaire à comité de lecture et *referees* qui publierait essentiellement des résultats de recherche au fur et à mesure de leur sortie, ce que la *Revue française de pédagogie* ne suffit pas à faire. Une telle revue, dont le manque est incontestable, ferait elle aussi rapidement référence. Elle ne peut être produite par l'administration, ni sans doute par l'INRP. Il faut ici rentrer dans le système habituel des revues, c'est-à-dire trouver un éditeur commercial comme les autres revues d'histoire, de sociologie, de philosophie etc..., faire un comité de lecture etc... Le soutien financier d'une telle revue pourrait être assuré par l'instance de pilotage selon des procédures analogues à celles utilisées par le CNRS pour les revues qu'il subventionne.

Il n'est pas certain qu'il y ait place en France pour d'autres revues de recherche. La didactique a les siennes, et publie souvent dans des revues étrangères. Les revues de psychologie et de sociologie accueillent volontiers des articles sur les apprentissages ou l'éducation. Nous

mentionnerons seulement *Education et formations*, une revue de très bonne tenue qui se distingue par une approche globale, généralement statistique, du système éducatif. C'est pour le moment une revue interne à la DPD, et elle publie essentiellement des articles de chargés d'études de cette direction. Il pourrait sembler souhaitable de l'ouvrir davantage à d'autres auteurs et d'en faire une revue pleinement scientifique, avec comité de lecture et *referees*, à l'exemple de la revue publiée par la DARES au ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Travail et Emploi*. La circulation des informations entre les services statistiques du ministère et la communauté scientifique en serait facilitée.

Le second niveau est celui du grand public. Dans certaines disciplines, il existe des magazines mensuels qui se fixent pour tâche de mettre à sa disposition les apports récents de la recherche. C'est le cas de *La Recherche*, dans le domaine des sciences de la nature, de *L'Histoire*, de *Sciences Humaines*, et de quelques autres. Il n'existe rien de comparable pour les recherches en éducation.

Le problème, ici, est particulièrement difficile, car le grand public concerné comprend les enseignants un peu curieux. Faut-il susciter la création d'une revue de vulgarisation qui chercherait à devenir une revue de grande diffusion ? Si on ne le fait pas, on verra se constituer un grand nombre de bulletins locaux, comme il en existe déjà plusieurs, qui renforceront les réseaux locaux d'innovation. La force de ces bulletins est leur proximité : des enseignants qui ont participé à des séminaires, à des conférences, à des actions de formation, y retrouvent la trace écrite d'informations que leur ont apportées des chercheurs qu'ils ont rencontrés, ou qu'ils auraient pu rencontrer. Leur faiblesse est l'inégale qualité des textes publiés. Un magazine du type de *Sciences Humaines* aurait un niveau d'exigence supérieur et il couvrirait plus largement le champ. La faisabilité d'une telle entreprise n'est cependant pas acquise. Elle suppose un éditeur indépendant, éventuellement commercial, ou une association telle que celle qui éditait jusqu'au milieu des années soixante-dix l'hebdomadaire *L'Education nationale*. Mais un tel magazine, même mensuel, ne peut vivre sans subventions. Peut-être pourrait-on commencer par lancer sur ce point un appel à projets ? Ce pourrait être l'une des tâches de l'instance de pilotage.

La télévision existe, et l'on commence à y voir des magazines scientifiques. A la rentrée, la Cinq ouvrira un magazine hebdomadaire de 40 minutes, à 19 h. 30, consacré à l'éducation. Il devrait être possible de négocier avec les responsables de ce magazine une série de séquences consacrées aux nouvelles de la recherche en éducation. On pourrait y présenter plus ou moins longuement chaque fois une recherche, avec ses enjeux et ses auteurs.

La diffusion des recherches, quel qu'en soit le support, demeure cependant une tâche difficile. On n'écrit pas de la même façon pour un public de chercheurs et pour les collègues dans leurs classes. Or beaucoup de revues ne choisissent pas leur destinataire. Il faut ici, nous semble-t-il, clairement distinguer les genres. Une revue de recherche est destinée à être lue par d'autres chercheurs ; une revue de vulgarisation par un public plus large, dont les préoccupations sont différentes. Faute de l'avoir compris, beaucoup de bulletins restent confidentiels. La vulgarisation est un art difficile, et ceux qui le maîtrisent se recrutent généralement dans les espaces intermédiaires esquissés plus haut, parmi des praticiens qui ont une expérience de la recherche, ou l'inverse. Ces auteurs doivent avoir à la fois le sens de la rigueur scientifique, bien écrire et dans la langue des collègues auxquels ils s'adressent.

C'est l'une des raisons du rôle joué par l'INRP en ce domaine. Comme on l'a dit plus haut, ce rôle est essentiel. Mais pour le remplir de façon pleinement efficace, l'INRP doit améliorer l'efficacité de son service des publications et s'interroger sur la répartition des tâches entre lui-même et d'autres associations ou organisations qui publient des revues analogues dans des champs voisins, comme certaines associations de spécialistes, les IREM, les IUFM etc... La prolifération de revues confidentielles nuit à la visibilité des meilleures. Le service des publications de l'INRP

n'est pas au service des chercheurs de l'institut, mais de la communauté scientifique et de l'institution éducative dans son ensemble et il ne suffit pas qu'une équipe veuille faire connaître ses productions pour légitimer la création d'une publication : il faut encore qu'elle s'insère correctement dans l'ensemble. Enfin, si l'on cherche à nourrir la réflexion des milieux intermédiaires où s'élabore la culture-recherche, il y a place sans doute pour des publications locales, mais il faut regarder, cas par cas, quand s'impose une publication nationale - qui pourrait impliquer l'INRP - et quand des bulletins locaux sont plus efficaces.

De même il faudra sans doute arbitrer entre les supports papier et les supports informatiques. Le site Web d'Innovalo, comme les sites académiques qui existent, ou ceux de certains IUFM, illustrent ce qu'on peut attendre du développement de l'internet : une communication riche, accessible à la demande, avec des possibilités d'échange rapide. Pour ceux qui recherchent des informations, c'est très efficace. En revanche, ce type de communication ne permet pas d'aller au devant des interlocuteurs, de les motiver pour les faire entrer dans le réseau. L'arbitrage entre supports-papier et supports-informatiques conduira à spécialiser sans doute les uns et les autres en fonction de cibles différentes.

Pour la diffusion, le "porter-à-connaissance" des recherches, un manque est évident : il n'y a pas de bulletin qui assure une signalisation rapide des recherches abouties. Un certain nombre d'institutions diffusent des *lettres* de quatre pages, qui jouent ce rôle. Ainsi l'IREDU de Dijon ou le LEST d'Aix-Marseille. L'INED diffuse mensuellement *Population et sociétés*, quatre pages qui font le point sur une question. Comme personne ne coordonne la recherche en éducation, personne n'occupe la position d'observatoire qui permettrait la réalisation d'une telle feuille, dont l'utilité pour les décideurs et les enseignants est évidente : à la fois résumé synthétique et signalisation, elle jouerait un rôle d'alerte et de sensibilisation. L'INRP est sans doute la seule institution actuellement susceptible d'assurer une telle publication.

A côté des revues, il y a les livres. L'INRP publie une collection "rapports de recherche" dont la justification est évidente. Il faudrait cependant que ces rapports soient expertisés avant publication par des experts extérieurs, comme le fait le Centre national du livre. On pourrait en outre imaginer que cette collection s'ouvre à des rapports issus d'autres institutions. Les maisons d'éditions publient heureusement, elles aussi, des résultats de recherche et elles pourraient y être davantage encouragées. A côté de ces textes, principalement destinés à d'autres chercheurs, il faut des ouvrages de vulgarisation bien faits, scientifiquement rigoureux et lisibles, publiés par des éditeurs commerciaux. L'instance de pilotage de la recherche en éducation pourrait ici prendre des initiatives. Faire périodiquement le point de l'état des savoirs sur différentes questions d'éducation est indispensable, comme le CNCRE l'avait bien vu en lançant son second appel d'offres. Mais à quoi sert de faire le point sur des questions telles que les effets des apprentissages scolaires précoces ou l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, si les rapports rendus restent dans des cartons ? L'instance de pilotage devrait s'employer à conduire la vulgarisation à son terme et, s'étant assurée de la qualité scientifique et de la lisibilité du texte, s'efforcer de lui trouver un éditeur. La vulgarisation des savoirs est une tâche trop importante pour qu'on s'arrête à mi-chemin.

On le voit, la création d'une culture-recherche est une entreprise de longue haleine, qui passe par une multitude d'initiatives : organisation de rencontres, de séminaires, de journées d'études, d'université d'été, de grands rassemblement comme les Biennales de l'Education et de la Formation, à tous les niveaux, publications multiples, aux cibles bien identifiées. Elle doit être le souci commun des institutions de recherche, des organismes de formation, de l'administration, des associations. Redisons-le ici, le foisonnement est moins à redouter que l'inertie, et mieux vaut le risque de parler plusieurs fois d'une même recherche, ou d'une même question sur laquelle attirer des recherches, que la morne atonie d'une silencieuse indifférence.

