

Types d'utilisation de la recherche éducationnelle : une analyse de littérature en langue française

Autor(en): **Cimponeriu, I.R.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche :
revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca :
rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **6 (1984)**

Heft 1

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786396>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Types d'utilisation de la recherche éducationnelle

Une analyse de la littérature en langue française

I. R. Cimponeriu

Cette synthèse plaide pour une compréhension élargie et constructive de « l'utilisation » de la recherche éducationnelle.

Etant inscrite de droit dans le réel pédagogique le plus concret, cette recherche est utilisée, bien ou mal, mais par définition.

Si la recherche est nécessairement utilisée, rien ne prouve qu'elle soit utilisée avec efficacité et qu'elle soit fonctionnelle. Pour évaluer les utilisations « applicatives » proprement dites, le développement de produits, l'innovation dans la pratique d'enseignement, les recherches faites dans l'école par les enseignants, avec leur participation, le modèle d'utilisation de produits finis semble trop étroit et non productif dans la mesure où il est le seul objet de la recherche sur la recherche. La revue de littérature suggère un modèle plus encourageant et ouvert, tenant compte aussi d'autres versants de recherche utilisée; l'institution, les chercheurs mêmes qui « ont toujours quelque chose de pertinent à dire, même à mi chemin... » (Huberman, 1982) et surtout le processus même de la recherche, pratique innovative et formative pour les participants.

Il semble que la seule manière irrésistible de faire utiliser la recherche est de la faire ensemble avec les destinataires « en chair et en os » là où ils sont.

Loin d'être un but en soi, la recherche éducationnelle est traitée dans la littérature étudiée en tant que moyen ou instrument. Chacun des nombreux partenaires sociaux du domaine de l'éducation en fait son usage, tant spécifique que non spécifique. Chaque partenaire a non seulement ses propres définitions de ce que constitue « recherche éducationnelle » et « utilisation » ou « pratique » mais aussi sa propre lecture du phénomène de la recherche scientifique et de ses résultats, ainsi que sa politique d'utilisation de la recherche, personnelle ou de groupe professionnel. Mais utilisation il y a.

Introduction

Quels sont, au-delà des impressions et idées reçues, les effets et les utilisations réels de la recherche éducationnelle au niveau de chacun des partenaires sociaux du domaine de l'éducation? C'est pour rassembler de telles informations - résultats de *recherches sur la recherche* - que la récente investigation bibliographique a été faite. Il faut dire tout de suite que la récolte fut maigre, malgré la multiplication par cinq du nombre initial des publications choisies pour l'analyse.

En la comparant à ce qui a été publié récemment en matière de recherche empirique ayant pour objet l'utilisation de la recherche éducationnelle dans les pays anglo-saxons (Huberman, 1982), la bibliographie en langue française citée ici (1), me semble d'une qualité inégale et très peu empirique par rapport au sujet. Parti avec un titre plus ambitieux (« *taux et types d'utilisation...* ») et envisageant une intégration inspirée par la méta-analyse de résultats statistiques de recherches proposée par Glass (1977), j'ai vite dû changer de titre et adapter le projet à la triste réalité. Au lieu d'une richesse de recherches sur la recherche on trouve dans la bibliographie étudiée (267 titres consultés dont 231 analysés) un nombre de travaux théoriques et de synthèses intéressants mais plus normatifs que constatatifs ainsi qu'une multitude de discussions, parfois heuristiques, mais avec très peu ou pas de références concrètes. Même les témoignages d'expériences personnelles de la recherche omettent *en règle générale* d'apporter des preuves ou, tout au moins, des exemples à l'appui des affirmations avancées. Les quelques enquêtes proprement dites où l'on trouve des références qui touchent au sujet, ne sont que de timides exceptions. Toutefois, la nécessité de produire des recherches systématiques semble évidente. Il reste seulement à les faire.

La synthèse qui suit est un effort visant à « distiller » cette matière bibliographique (2) abondant de choses que l'on connaît tous par expérience et bon sens, pour en extraire une image d'ensemble et quelques hypothèses de recherche plus systématiques sur les utilisations de la recherche éducationnelle.

A la place d'une intégration purement narrative, un effort a été fait pour mettre en évidence, dans des tableaux synthétiques, quelques grandes tendances ou types d'utilisation *envisagés* par les partenaires sociaux du domaine. Il s'agit de voir ce que projettent d'utiliser les différents consommateurs potentiels, ainsi que le type d'utilisation qu'ils prennent en considération.

L'analyse bibliographique semble soutenir assez bien une conclusion optimiste : loin d'être sans espoir, l'utilisation de la recherche éducationnelle est plutôt mal comprise et négligée.

Au-delà des « pour » et « contre », des projets d'utilisation

Théoriquement, la recherche en éducation est un domaine privilégié pour l'application du savoir scientifique. Dans un article très cité, J. Cl. Filloux argumente que, pour la recherche éducationnelle et en général pour tout savoir qui touche au champ de l'éducation, la non-utilisation est impossible (Filloux, 1971, p. 6). Mieux encore, un rapport national sur la recherche scientifique considère que « cette recherche peut, à certains égards, être considérée l'un des secteurs « pratiques » des sciences humaines et sociales » (C.S.S., 1973, p. 109). Pourquoi donc cette inquiétude des chercheurs et cette critique des « praticiens » dans un domaine scientifique, plus applicatif que beaucoup d'autres ? On peut supposer que les motifs en sont le statut de domaine récent des sciences de l'éducation et surtout les espoirs investis en cette évolution qui doit réaliser la scientificité des systèmes d'enseignement. « C'est au travers de la recherche que les sciences de

l'éducation pourront apporter les preuves de leur nécessité, de leur utilité» (Avanzini, 1977: cf. Marmoz, 1978, p. 9). Domaine d'application par définition, la recherche en éducation ne peut donc éviter le problème de l'utilité, c'est-à-dire de l'utilisation. On pourrait s'attendre, par conséquent, à trouver une pléthore d'applications et une attention permanente des publications pédagogiques pour ce sujet. Ce n'est pourtant pas le cas. Les publications strictement expérimentales et les revues d'enseignants se donnent pour une fois la main en négligeant systématiquement soit l'utilisation (relève-t-elle de la science?) soit la recherche (a-t-elle quelque chose à dire à ceux qui *vivent* la réalité scolaire?). Ne sont ouvertes à ce sujet que les revues de sciences de l'éducation ou alors les universitaires qui font l'effort de réunir ces deux mondes.

Le problème principal rencontré dans le présent travail est donc l'absence, au moins dans les limites de la bibliographie étudiée, de travaux empiriques traitant rigoureusement et systématiquement de l'utilisation de la recherche éducationnelle. Des entretiens avec des responsables de la recherche en matière d'éducation en Suisse et en France, confirment cette constatation.

Dans l'ensemble de la littérature disponible, ce qui domine à ce sujet est le débat sur «l'utilisabilité» ou l'utilité, soutenu par opinions et arguments «pour» et «contre». La discussion est riche en idées mais il ne s'agit que de souhaits (ex: Astolfi, 1981), de discours normatifs (ex: Wittwer, 1973), ou d'accusations réciproques (ex: Rolgaski, 1978, voir aussi l'analyse de Gretler, 1979) plutôt que d'informations sur une réalité concrète d'utilisation. Les quelques enquêtes, toujours d'opinion, qui touchent par conséquent seulement partiellement à l'utilisation, n'apparaissent donc pas comme représentatives. Elles sont des «réponses collectives» avec par exemple, 31 réponses sur 600 questionnaires (Berbaum, 1980), enquêtes avec 15 sujets (Guillouet et Lesage, 1979) ou, dans le meilleur des cas, consultations organisées en groupes de discussion avec les utilisateurs de recherches en éducation (Strittmatter et Luscher, 1979: Strittmatter, 1980).

Devant cette situation peu encourageante, la première tentation est de résumer au moins les arguments et les opinions pour et contre la recherche - ce que l'on pourrait appeler l'utilisabilité, ou les facteurs négatifs et les facteurs de progrès. Sans parler du volume et en même temps de la redondance du matériel, le danger d'enfoncer des portes ouvertes est évident. En plus, ce débat est peu constructif. J'ai donc décidé de «couper dans le vif», de renoncer à faire le bilan des plaintes, des opinions et des arguments pour et contre.

N'ont été présentées dans les tableaux de synthèse que les *assertions* qui laissent voir les *projets* d'utilisation des auteurs, *la manière dont ils exemplifient l'utilisation, l'envisagent ou se la représentent*.

L'inévitable risque d'une telle approche est de considérer que le discours des auteurs doit refléter, somme toute, une partie significative de la réalité du domaine. La garantie en serait l'expérience personnelle des auteurs avec la recherche, leur intérêt pour celle-ci, leur bonne foi ainsi que le nombre de publications, donc de témoignages analysés. Il faut avouer que cette supposition est

plutôt faible, du type « il n'y a pas de fumée sans feu, donc on peut espérer que là où il y a fumée il doit aussi y avoir du feu (pourvu qu'il n'y ait pas certains types de feu *sans* fumée) ». Méthode peu solide mais adaptée au matériel disponible. Ceci dit, les données exploratoires obtenues composent néanmoins une image cohérente et sont utilisables comme hypothèses de travail pour une recherche systématique.

Synthétisées, ces données exemplifient une image plus riche de la variété des utilisateurs potentiels et des utilisations envisageables que celle obtenue lors de la première lecture d'articles en majorité pessimistes.

En plus de l'illustration de chacune des catégories présentées dans les tableaux par une ou deux références bibliographiques, l'analyse qualitative effectuée a permis une expression quantitative - la fréquence d'apparition des mentions de l'utilisation respective dans la bibliographie étudiée. Cette fréquence est notée dans le petit carré au bas de chaque case. Il faut toutefois préciser que l'expression numérique est seulement orientative, les omissions étant inévitables devant un tel volume de bibliographie. D'autre part, les références exemplificatives inscrites dans les rubriques ne représentent pas des publications *dédiées* à l'analyse du type respectif d'utilisation. Il s'agit tout simplement du fait que l'auteur a mentionné, dans un contexte parfois éloigné de notre sujet, la respective utilisation.

Les résultats

Tableau I: Catégories d'utilisateurs de la recherche éducationnelle et ce qu'ils utilisent. Synthèse de 231 publications.

Tableau II: Catégories d'utilisations de la recherche éducationnelle et type d'utilisations mentionnées. Synthèse de 231 publications.

Quels chercheurs et quelle recherche ?

La discussion sur l'utilisation de la recherche éducationnelle dans la littérature analysée, est en bonne partie obscurcie par manque ou par pluralité de définitions. Si tout le monde semble être d'accord sur la nécessité et l'utilité d'une forme d'activité nommée « recherche » et sur l'existence de « chercheurs », il apparaît qu'en traitant ce sujet on pense à des choses assez différentes, voire opposées (Morris, 1977, p. 25). Conformément au tableau I, en répondant à la question « quelle recherche ? » il ne suffit pas, à mon avis, d'en donner *une* définition et une typologie, afin de voir « quelle recherche est utilisée ». Ceci se voit bien dans la rubrique « Ce qui est utilisé de préférence », qui met en évidence quatre facettes différentes de ce que l'on appelle « recherche » dans la littérature étudiée : produit, processus, institution, personnes (les chercheurs).

En prenant en considération le seul aspect des *produits* de la recherche - rapports, communications, publications - on ferait plusieurs omissions injustes envers la recherche éducationnelle actuelle. On sait déjà que les utilisateurs

potentiels, notamment les enseignants ne sont pas des lecteurs assidus de publications de spécialistes (Tournier, 1980), voire qu'ils ne lisent jamais de telles publications (Blanc et Noual, 1981). En considérant le produit comme seul objet d'utilisation, il est tout à fait normal que les chercheurs n'aient pas envie de savoir qui ne lit et qui n'applique pas leurs résultats. Il suffit de se rappeler une citation décourageante décrivant les constats des chercheurs américains, du genre : «...B.S. Bloom, après avoir fait l'inventaire des travaux de recherche consacrés à l'enseignement durant vingt-cinq ans, a montré que 70 seulement sur 70.000 effectués avaient eu une certaine répercussion » (cf. Guyot et Pujade-Renaud, 1974, p. 89), pour comprendre le manque d'envie d'avoir un feed-back de ce type. Au contraire, en mettant en évidence l'utilisation du *processus* même de la recherche, l'utilisation de *l'institution* et même l'utilisation des *personnes-chercheurs*, on ouvre une perspective plus riche en possibilités d'utilisation, ce qui se voit bien dans la troisième colonne du tableau I.

On peut constater, au regard de ce tableau, que les *résultats* des recherches, c'est-à-dire l'information obtenue par l'intermédiaire des communications scientifiques, rapports de recherche, publications, mais aussi par la communication informelle-personnelle, (Bonnetfoi, 1977) ainsi que par les tiers interposés, seraient utilisés en premier lieu par les réalisateurs de programmes scolaires (45 mentions, surtout en Suisse). Suivent dans le rang des utilisateurs les personnages-clés de l'enseignement (40 mentions), les formateurs d'enseignants (39 mentions), les autres chercheurs (21), les auteurs eux-mêmes (19), enfin le corps enseignant (12), au même niveau que les services de documentation (12), les organismes de recherche (6), la presse (5), les éditeurs de matériel pédagogique (4), le grand public (4) et en dernier lieu les usagers de l'éducation (1). Evidemment les chiffres - fréquence de mention des diverses utilisations - ne sont que orientatives.

Dès le moment où l'on élargit l'investigation, en incluant le *processus* de la recherche (Giordan, 1975; Perrenoud, 1978; Postic, 1980; Bataille, 1981; Landsheere, 1981), en entendant par ceci la pratique ou la participation à une forme de recherche dont on tire profit pour connaître, comprendre, se perfectionner, etc., la situation des projets d'utilisation change. En première place se trouvent maintenant mentionnés les enseignants (39 mentions), ce qui me semble une piste utile pour améliorer les rapports recherche-pratique éducationnelles. Suivent dans l'ordre, les réalisateurs de programmes scolaires (37 mentions le plus souvent en Suisse, et, de toute évidence, surtout dans le cadre de projets de développement), les formateurs d'enseignants (36 mentions, surtout en France), les éducateurs (23) et les chercheurs eux-mêmes (24).

Est mentionnée aussi l'utilisation de ce que l'on peut appeler *l'institution* de la recherche (Morris, 1977; Mialaret, 1978; Roller, 1978; Gras, 1980; Salimona, 1980; Vincent, 1981; ...). On entend par « institution » à la fois l'appel aux organismes de recherche pour résoudre des problèmes dans une activité commune ou commanditée, et l'invocation politique ou idéologique d'une entité assez vague nommée « recherche » et ayant comme synonymes probables « la science

TABLEAU I: CATEGORIES D'UTILISATEURS DE LA RECHERCHE EDUCATIONNELLE ET CE QU'ILS UTILISENT. SYNTHESE DE 231 PUBLICATIONS.

LES UTILISATEURS POTENTIELS DE LA RECHERCHE - PARTENAIRES SOCIAUX DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION	CE QUI EST UTILISE DE PREFERENCE				
	LE PRODUIT	LE PROCESSUS	L'INSTITUTION	LES PERSONNES	
DES RESULTATS COMMUNIQUEES: CONCILII- RECHERCHE, L'ACTIVITES, CONNAISSANCE VITE MEME, LA METHODE	LE PRAXIS DE LA RECHERCHE, L'ACTIVITES, SON ROLE, LA RECHERCHE COMME REALITE SOCIALE	L'INSTITUTION DE LA RECHERCHE: SES MEMES; LEUR PRESTATIONS, CONNAISSANCE VITE MEME, LA METHODE	LEUR APPEL, LA LEGITIMATION QU'ILS ASSURENT		
1. LES CHERCHEURS PROFESSIONNELS - AUTEURS, "PRODUCTEURS, EMETTEURS"	119	124	117		
2. LES ORGANISMES DE RECHERCHE - INSTITUTS DE RECHERCHE, INSTANCES ET ORGANISATIONS CENTRALES REGIONALES ET LOCALES, SOCIETES PRIVEEES... QUI EMPLOIENT DES CHERCHEURS	119	124	117		
3. AUTRES CHERCHEURS ET UNIVERSITAIRES LA COMMUNAUTE SCIENTIFIQUE	121				
4. DES PERSONNAGES-CLÉS DE L'ENSEIGNEMENT - "AUTORITES SCOLAIRES", LES DECIDEURS OU CADRES DE L'ENSEIGNEMENT, PLANIFICATEURS, ADMINISTRATEURS, RESPONSABLES DE DECISIONS AU NIVEAU CENTRAL, REGIONAL ET LOCAL, "AGENTS DE L'ECOLE" DIRECTEURS, INSPECTEURS; POLITIENS, MAGISTRATS	140	123	113		15
5. DES SPECIALISTES, EXPERTS, CONSEILLERS					
6. LES REALISATEURS DE PROGRAMMES SCOLAIRES	145	137			
7. LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS - PERSONNEL DE FORMATION ET D'ANIMATION DES UNIVERSITES, INSTITUTS ET AUTRES ORGANISMES, CONSEILLERS PEDAGOGIQUES	139	136	112		
8(A). LE CORPS ENSEIGNANT: ENSEIGNANTS, PÉDAGOGUES, MAÎTRES INSTITUTEURS, EDUCATEURS, PRACTI- CIENS Y COMPRIS LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS NON SPECIALISES	112	139	122		14
8(B). "LES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS... LES ASSO- CIATIONS PROFESSIONNELLES ET CULTURELLES					

LES UTILISATEURS POTENTIELS DE LA RECHERCHE - PARTENAIRES SOCIAUX DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION	CE QUI EST UTILISE DE PREFERENCE			
	LE PRODUIT	LE PROCESSUS	L'INSTITUTION	LES PERSONNES
	DES RESULTATS COMMUNIQUEES: CONCLUSIONS, CONNAISSANCE VITE MEME, LA METHODE	LE PRAXIS DE LA RECHERCHE, L'ACTIVITE	L'INSTITUTION DE LA RECHERCHE: SES SERVICES, SON ROLE, LA RECHERCHE COMME REALITE SOCIALE	LES CHERCHEURS MEMES: LEUR PRESTATION, LEUR CONSEIL, LEUR APPUI, LA LEGITIMATION QU'ILS ASSURENT
9. LES FABRICANTS PRODUCTEURS, EDITEURS DE MATERIEL PEDAGOGIQUE	GRAN ET MARKLUND 1975, BONNEFOI 1975			
10. LES ORGANISMES ET SERVICES SPECIALISES DE DOCUMENTATION, TRAITEMENT, STOCKAGE EN BANQUES DE DONNEES ET SUPPORTS INFORMATIQUES DIFFUSION D'INFORMATION SCIENTIFIQUE	BONNEFOI 1975 DESSIEUX 1982			
11. LES "USAGERS DE L'EDUCATION": LES ENSEIGNES ETUDIANTS, ELEVES ET PARENTS D'ELEVES	BONNEFOI 1975			
12. RECEPTEURS DONT LA FONCTION EST DE REPRENDRE L'INFORMATION... POUR LA POPULARISER EN REPERCUTANT L'ECHO DANS LE GRAND PUBLIC... GRACE AUX MASS MEDIA, PRESSE, RADIO, TELEVISION, LES JOURNALISTES ET LE CONTENU DE LA PRESSE, REVUES, LIVRES, JEUX... FILMS	ISAMBERT-JAMATI 1977 WIRTNER ET WIESS 1981 DESSIEUX 1982			
13. LE GRAND PUBLIC, L'OPINION PUBLIQUE	AIPELF in MALLARET 1969 CARDINET 1981(A)		MORRIS 1977 WEISS 1982(A)	

TABLEAU II: CATEGORIES D'UTILISATEURS DE LA RECHERCHE EDUCATIONNELLE ET TYPE D'UTILISATION MENTIONNEES. SYNTHESE DE 231 PUBLICATIONS.

	TYPES D'UTILISATION					
	CONCEPTUELLE		SPECIFIQUE		NON SPECIFIQUE	
	INSTRUMENTALE					
	EPISTEMOLOGIQUE THEORIQUE: EXPLIQUER LES CON-NAISSANCES	INFORMATIVE: INFORMER ET ETRE AU COURANT DES CON-NAISSANCES DE LA COMMUNAUTE SCIENTIFIQUE	FORMATIVE: S'INSTRUIRE ET DEVELOPPER DANS LA PROFESSION	DECISIONNELLE EVALUATION REGLAGE CONTROLE	APPLICATIVE INNOVATION ET DEVELOPPEMENT	PERSONNELLE CARRIERE STATUT
						POLITIQUE IDEOLOGIQUE TACTIQUE, ORGANISATION OU CONTESTATION
1. LES CHERCHEURS PROFESSIONNELS - AUTEURS, "PRODUCTEURS, EMETTEURS"	HUTMACHER ET PERRENOUD 1974 GILLET 1980	CARDINET ET ROLLER 1975 DESSIEUX 1982		WEISS 1962 (b) HUSEN 1980	BATAILLE 1981 CARDINET ET JACQUET 1976	PERRENOUD 1978 DOMINICE 1981 STRITTMAYER 1980
2. LES ORGANISMES DE RECHERCHE, INSTITUTS DE RECHERCHE, INSTANCES ET ORGANISATIONS CENTRALES, REGIONALES ET LOCALES, SOCIETES PRIVEES... QUI EMPLOIENT DES CHERCHEURS		BONNEFOI 1975 GRAN ET MARK- LUND 1975		BONNEFOI 1975		
3. AUTRES CHERCHEURS ET UNIVERSITAIRES LA COMMUNAUTE SCIENTIFIQUE	CARDINET 1981a GUILLOUET et LESAGE 1979	GUYOT ET COLL 1974 MORRIS 1977	CARDINET ET ROLLER 1975			
4. DES PERSONNAGES-CLES DE L'ENSEIGNEMENT - AUTOMATES SCOLAIRES, LES DECIDEURS OU CADRES DE L'ENSEIGNEMENT, PLANIFICATEURS, ADMINISTRATEURS RESPONSABLES DE DECISIONS AU NIVEAU CENTRAL, REGIONAL ET LOCAL, AGENTS DE L'ECOLE, DIRECTEURS INSPECTEURS, POLITICIENS, MAGISTRATS			CF HUBERMAN 1982	LEGRAND 1974.a EGGER ET COMBES 1975	STRITTMAYER 1980 LANDSHEERE 1981	SCHORB 1973 VINCENT 1981
5. DES SPECIALISTES, EXPERTS, CONSEILLERS		LEGRAND 1974.a POSTIC 1980			BONNEFOI 1975 POSTIC 1980	
6. LES REALISATEURS DE PROGRAMMES SCOLAIRES					GRAN ET MARK- LUND 1975	
7. LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS PERSONNEL DE FORMATION ET D'ANIMATION DES UNIVERSITES, INSTITUTS ET AUTRES ORGANISMES, CONSEILLERS PEDAGOGIQUES	GIORDAN 1977 HUTIN 1981	TISCHOMY 1978 GRAS 1980			AVANZINI 1978 LEVASSEUR 1980	AECSE 1980 POSTIC 1980

	TYPES D'UTILISATION					
	CONCEPTUELLE			INSTRUMENTALE		
	EPISTEMIQUE THEORIQUE: EXPLIQUER CREER DES CON- NAISSANCES LA COMMUNAUTE SCIENTIFIQUE	INFORMATIVE: INFORMER ET ETRE AU COUR- RANT DES CON- NAISSANCES DE LA COMMUNAUTE SCIENTIFIQUE	FORMATIVE: S'INSPIRER ET DEVELOPPER DANS LA PRO- FESSION	DECISIONNELLE EVALUATION REGLAGE CONTROLE	APPLICATIVE INNOVATION ET DEVELOPPEMENT	PERSONNELLE CARRIERE STATUT
LES UTILISATEURS POTENTIELS DE LA RECHERCHE - "PARTENAIRES SOCIAUX" DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION MENTIONNES DANS LA BIBLIOGRAPHIE ANALYSEE						
8(A). LE CORPS ENSEIGNANT: ENSEIGNANTS, PEDAGO- GUES, MAITRES INSTITUTEURS, EDUCATEURS PRACTIENS Y COMPRIS LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS NON SPECIALISES	CONSEIL DE L'EUROPE 1974	DUPRE ET GUIL- LEMAUD 1980 VINCENT 1981	JULO 1980 GEVREY 1981	GABORIEAU 1980 SCHAPIRA A ET COLL 1982	BERGERON ET COLL 1980 JAQUET 1982	CSS 1973 BERRAUM 1980
8(B). "LES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS... LES ASSO- CIATIONS PROFESSIONNELLES ET CULTURELLES		VINCENT 1981 DESSIEUX 1982				FOUCAMBERT 1980 ASTOLFT 1981
9. LES FABRICANTS PRODUCTEURS, EDITEURS DE MAPE- RIEL PEDAGOGIQUE						
10. LES ORGANISMES ET SERVICES SPECIALISES DE DO- CUMENTATION, TRAITEMENT, STOCKAGE EN BANQUES DE DONNEES ET SUPPORTS INFORMATIQUES DIFFUSION D'INFORMATION SCIENTIFIQUE	STUCKI ET COMBES 1979 DESSIEUX 1982		MORRIS 1977 BONNEFOI 1975	MORRIS 1977 BLANC ET NOUAL 1981		
11. LES "USAGERS DE L'EDUCATION": LES ENSEIGNES ETUDIANTS, ELEVES ET PARENTS D'ELEVES		GUYON 1975 GIORDAN 1977				
12. RECEPTEURS DONT LA FONCTION EST DE REPRENDRE L'INFORMATION... POUR LA POPULARISER EN REPERCU- TANT L'ECHEC DANS LE GRAND PUBLIC GRACE AUX MASS MEDIA, PRESSE, RADIO, TELEVISION, LES JOURNALIS- TES ET LE CONTENU DE LA PRESSE, REVUES, LIVRES JEUX... FILMS	DESSIEUX 1982					ISAMBERT-JAMA- TI 1977 WIRTHNER ET WEISS 1981
13. LE GRAND PUBLIC, L'OPINION PUBLIQUE	AIPELF IN DEBESSE ET MIALARET 1969					CARDINET 1981A MORRIS 1977

officielle» ou «l'appareil scientifique au service du pouvoir». Ce manque de précision ne fait pas que l'on «utilise» moins «l'institution» de la recherche ni ses services. Les premiers en rang sont ici des enseignants (22 mentions) suivis par les personnages-clés (13 mentions), les formateurs d'enseignants (12 mentions), les chercheurs (7), les syndicats et associations d'enseignants (5) et même le grand public (4).

Les *personnes*-chercheurs sont elles-mêmes «utilisées», d'après les auteurs cités dans le tableau synthétique (Legrand, 1974b; Cardinet et Roller, 1975; Marmoz, 1980a; Hutin, 1981; Vasquez, 1982). On fait appel à eux, on profite de leur présence et de leur appui. Mention en est faite dans le cas des décideurs (5 mentions), des enseignants (4) et des organismes de recherche (4).

Il serait injuste, je crois, d'omettre tous ces paliers ou niveaux différents dans une investigation sur l'utilisation de la recherche, car il s'agit là d'entités de niveau logique différent - produit, processus, institution, personnes - qui ne sont pas réciproquement exclusives.

Quels utilisateurs et quelles utilisations ?

Préciser *quels sont* «*Les utilisateurs de fait et potentiels? ...*» (Tableaux I et II) me semble une autre condition préalable à toute recherche sur l'utilisation. La dichotomie théorique - chercheurs / praticiens - a un caractère non productif; elle suggère qu'il y aurait seulement deux groupes, les chercheurs-scientifiques, universitaires, distants et «fondamentaux» d'un côté, et les «enseignants de la base» de l'autre côté. Cette image est fautive, de toute évidence, et elle implique de plus une obligation de considérer la recherche comme une production de biens de consommation qui doit satisfaire à tous les goûts, production exclusivement applicative à court terme, ou, pire encore, comme une entreprise de diffusion-manipulation.

Or, la réalité est, heureusement, beaucoup plus complexe. Dans la littérature analysée, l'on mentionne tout d'abord les deux «marchés» où l'unité de recherche fait valoir sa production: «le marché intérieur» - le système d'enseignement auquel elle est rattachée, et le «marché extérieur», - le monde scientifique national et international (Hutmacher et Perrenoud, 1974, p. 51)-. Il me semble aussi utile de retenir la terminologie de Gran et Marklund qui distinguent «émetteurs et récepteurs», «producteurs et consommateurs», «chercheurs et utilisateurs». Les utilisateurs, consommateurs ou récepteurs sont les autres chercheurs, les personnages-clés de l'enseignement (planificateurs, administrateurs, responsables de décisions au niveau central, régional et local) les experts ou conseillers, les réalisateurs de programmes, les formateurs d'enseignants, les enseignants, les étudiants, les fabricants de matériel pédagogique, les parents d'élèves, le grand public et même les mass media (Gran et Marklund, 1975). Les mêmes utilisateurs ou «récepteurs privilégiés» sont mentionnés par d'autres auteurs qui soulignent la qualité de consommateurs de recherche du personnel même de

recherche, de formation et d'animation des universités, des instituts et d'autres organismes (ex. Bonnefoi, 1975), des hommes politiques (Egger et Combes, 1975; Morris, 1977; Gretler, 1979).

Il devient ainsi amplement justifié de parler non pas de « praticiens » mais de « partenaires sociaux de la recherche en sciences de l'éducation » (Schorb, 1973). Préciser la diversité des utilisateurs spécifiques et non spécifiques dont il s'agit, me semble également important pour dépasser un schéma simple de type prise de connaissance — application ou information — décision.

Dans le tableau II ont été systématisés les types d'utilisation qui semblent exiger une évaluation beaucoup plus nuancée que l'enquête sur les opinions des enseignants concernant l'utilité de la recherche pour leur formation (Berbaum, 1980; Guillouet et Lesage, 1979) ou l'enquête d'opinion parmi les chercheurs (Malmquist et Grundin, 1975a) au sujet de « l'utilisabilité » de la recherche éducationnelle.

Dans le tableau synthétique II, deux grands types d'utilisation se détachent tout d'abord : une utilisation conceptuelle - menant à une réorientation ou différenciation des idées - et une utilisation instrumentale - exprimée par des changements directs (cf. Hubermann, 1982, p. 140).

Ce qui relève du *conceptuel*, de l'élaboration et du « mouvement » des connaissances, de la communication scientifique et de la formation dans la profession, est peu susceptible d'être reconnu comme une utilisation. Il y a une ambiguïté entre utilisation, effet et fonction, qui est typique pour tout processus de communication. Les « utilisations » : épistémique, informative, formative - comprendre, être inspiré, être instruit ou formé, sont des effets qui ne sont pas nécessairement perçus comme des « utilisations ». Toutefois, de tels usages conceptuels sont mentionnés pour les enseignants (29 mentions, dont Charudeau, 1978; Guillouet et Lesage, 1979; Dupré et Guillemard, 1980; Bergeron et Herscovics, 1980; Vincent, 1981; Meirieu, 1981, etc.) pour les personnages-clés de l'enseignement (2 mentions - Schorb, 1973; Hubermann, 1982) pour les formateurs d'enseignants (27 mentions d'utilisation informative et formative) qui semblent utiliser la recherche pour former et se former à la fois (par ex: Giordan, 1977; Tschoumy, 1978; Salimona, 1980; Lalez, 1980; Gaborieau, 1980; Julo, 1980; Cabral, 1980; Bolon, 1982, etc.), pour sensibiliser par la démarche expérimentale l'attitude scientifique (Giordan, 1977; A.E.C.S.E., 1980; Hutin, 1981). L'utilisation conceptuelle est mentionnée pour les chercheurs mêmes (23), concernant tant leur propre recherche, vue comme un instrument, que les résultats d'autrui (Schorb, 1973; Guyot et Pujade-Renaud, 1974; Roller, 1976; Weiss, 1976b; Morris, 1977; Avanzini, 1978; Bobasch, 1980; Gilet, 1980; Hamein et Perrenoud, 1981; Cardinet, 1981a; Bataille, 1981, etc.). Enfin, l'utilisation conceptuelle est mentionnée pour les organismes ainsi que les services de documentation (7) qui utilisent activement les résultats de recherches pour la production d'information sous forme d'études de synthèse, d'analyses, etc. (Bonnefoi, 1975; Stucki et Combes, 1979).

Il n'y a peut-être rien de neuf en la constatation que l'utilisation conceptuelle existe dans une grande variété de formes. Il est quand même regrettable que, dans un monde où, pour reprendre l'aphorisme du philosophe espagnol Balthasar Gracian, « ce qui ne se voit pas est comme inexistant », les universitaires ne trouvent ni le temps ni l'intérêt pour expliquer et démontrer plus souvent l'importance pratique de leur oeuvre de création de connaissance, de formation et de communication scientifique. Il faut espérer que les sociologues (voir Perrenoud, 1978) vont sensibiliser les chercheurs sur l'aspect d'activité *sociale* de leur travail.

L'utilisation instrumentale semble s'orienter en deux directions - « spécifique » et « non spécifique » - dont la deuxième, malgré son caractère extra-scientifique, ne manque pas d'importance et devrait faire partie d'une enquête sur les fonctions de la recherche éducationnelle.

L'utilisation instrumentale, appelée ici « *spécifique* », porte sur les problèmes d'enseignement proprement dits. Si les chiffres indiquant le nombre de mentions sont purement indicatifs, ils me semblent aussi très expressifs pour la phase de développement dans laquelle se trouve la recherche éducationnelle européenne.

Pour commencer avec l'utilisation *décisionnelle* - d'évaluation, de réglage et de contrôle - disons qu'elle caractérise tout naturellement les hommes politiques et les autorités scolaires (47 mentions) et qu'elle se fait de haut en bas. Ainsi, les hommes et les instances politiques utilisent-ils des résultats, et l'appareil de recherche « pour avoir une vue d'ensemble du système éducatif » (Schorb, 1973), comme base de décision pour les réformes (Legrand, 1974a; C.S.S., 1973; Egger et Combes, 1975; Gretler, 1976) mais aussi pour s'orienter dans les cas de décisions ponctuelles (Bonnefoi, 1975; Morris, 1977; Roller, 1978). Ils utilisent aussi des recherches pour établir des critères normatifs et des directives à diffuser (Postic, 1980; Landsheere, 1981), pour appuyer la gestion du système (Roller, 1978) et pour une « régularisation normatrice » - détecter les dysfonctionnements de l'école, réaliser la correction et le changement nécessaires au niveau des programmes, méthodes, manuels, et de la formation des maîtres (Roller, 1976). Les recherches commanditées semblent avoir un rôle important dans l'exploration des effets de décisions en vue de nouvelles décisions. (Legrand, 1974a; Landsheere in Roller et Trier, 1976; Legrand, 1977; Vincent, 1981, etc.).

L'utilisation décisionnelle est également mentionnée pour le corps enseignant (13 mentions), et surtout en ce qui concerne les problèmes immédiats (Avanzini, 1978; Postic, 1980; Gevrey, 1981; Hutin, 1981; Huberman, 1982). Les chercheurs aux-mêmes (9) semblent « se mêler » activement au processus décisionnel à différents niveaux, surtout par l'évaluation et contrôle (Cardinet et Jacquet, 1976; Pochon, 1981), en aidant les décideurs à discerner leurs problèmes (Husen, 1980) et indirectement - mais pas tout à fait innocemment - en guidant l'opinion des autorités et du public en général (Cardinet, 1981a). Il est intéressant d'ajouter à cette image l'utilisation décisionnelle faite par les organismes de documentation (2 mentions - Bonnefoi, 1975; Morris, 1977) qui participent à l'élaboration de décisions en tant que détenteurs crédibles d'informations.

L'utilisation *applicative*, en vue d'innovation et de développement, est, en dépit de toute vision pessimiste, assez bien « affirmée » chez les auteurs étudiés. Les plus actifs (en intention et même en pratique témoignée) apparaissent être, au moins récemment, les formateurs d'enseignants (39 mentions) qui utilisent la pratique de la recherche pour mettre en oeuvre des moyens de formation de base et continue des enseignants (Guillouet et Lesage, 1979; Cabral, 1980; Gaborieau, 1980; Gras, 1980; Julo, 1980; Levasseur, 1980; Bolon, 1982; etc.). Ils font usage de la recherche, de ses méthodes et de ses résultats, pour mettre à la disposition des enseignants des instruments d'observation, d'enquête, de mesure et d'analyse pour utilisation ultérieure (A.E.C.S.E, 1980; Levasseur, 1980), pour une formation des enseignants alternant entre la pratique et la théorie (Tschoumy, 1980). Un exemple typique en est « l'association des enseignants à la recherche-action et à la recherche-développement comme stratégie de perfectionnement et de recyclage » (Landsheere, 1981). Suivent comme utilisateurs « applicatifs » les personnages-clés de l'enseignement (32 mentions). A leur niveau, comme le montre S. Roller, il s'agit d'établir les objectifs opératoires et les moyens pédagogiques dans le cadre de finalités générales définies par une politique d'enseignement, de mettre en oeuvre des plans (Roller, 1976), de développer des moyens, c'est-à-dire « matériels, techniques, processus, organisations et environnements » (Landsheere, 1981). Pour ne pas prolonger la liste, je m'arrête aux enseignants (23 mentions) qui, contrairement à la croyance très répandue qu'ils n'utilisent jamais la recherche éducative, ne manquent pas, au moins, de *projets* applicatifs en ce sens (Guyot et Pujade-Renaud, 1974; Lehman, 1980; Julo, 1980; Astolfi, 1981; Vincent, 1981; Haramain et Perrenoud, 1981), ni (parfois) de produits adaptés à leurs besoins (ex. Schapira et Jousson, 1982).

Un chapitre qui, à ma connaissance, n'a pas fait l'objet d'études en Europe est celui assez obscur mais non sans intérêt des *utilisations non-spécifiques*. L'explication pourrait en être le soin que mettent les chercheurs à ne pas mêler à la recherche des facteurs qui sortent du domaine scientifique et scolaire. Je ne vais pas plaider ici pour une compréhension plus sociale et même politique de la situation de la recherche éducative. Le problème est très clairement posé par de nombreux auteurs influents (Avanzini, 1978; Landsheere, 1978). L'analyse de la bibliographie ajoute à ceci toute une série de suggestions de sujets de recherche sociologique. Pour l'utilisation instrumentale *personnelle*, c'est-à-dire, en vue de gains et de statut et carrière mais aussi de satisfaction liée à la réalisation ou à la participation à une recherche, les enseignants occupent, semble-t-il la première place (41 mentions). On cite, et l'inventaire est long, l'utilisation pour compensation et réalisation d'aspirations personnelles (Dupré et Guillemard, 1980), pour assurer considération, prestige, autonomie, l'obtention de la parole (Guyot et Pujade-Renaud, 1975; Bergeron et Herscovics, 1980; Haramain et Perrenoud, 1981; Huberman, 1982) et la participation aux recherches pour l'obtention du statut de chercheur et la promotion au rang de « scientifique » (Duny, 1978; Rogalski, 1978; Vincent, 1981). Les chercheurs eux-mêmes se présentent comme plus détachés. Toutefois, on s'accorde à mentionner que la recherche

est nécessaire pour la carrière universitaire (Kourganoff in Guyot et Pujade-Renaud, 1974; Dominique, 1981) et on en affirme l'usage pour « occuper le terrain, [se] créer des emplois, se faire connaître... s'assurer des avantages personnels ». (Perrenoud, 1978).

Un important usage non-spécifique, au moins dans la mesure où l'objet d'étude de la recherche éducationnelle ne s'ouvre pas vers l'ensemble de la vie sociale, est celui *relationnel, politique, idéologique, de contestation institutionnelle*, dans un cadre dépassant l'éducation ou l'institution scolaire.

Une partie du corps enseignant (37 mentions) semble utiliser ou vouloir utiliser « la recherche » - comme pratique pour vivre une forme d'activité collective, instaurer une collaboration entre enseignants, se décloisonner, pour atténuer des rivalités entre enseignants, briser l'isolement (Guillouet et Lesage, 1979; Salimona, 1980; Vincent, 1981). Un autre type d'utilisation plus politique s'exprime comme un « armement » sur le plan théorique (Charudeau, 1978; Guillouet et Lesage, 1979; Meirieu, 1981). Selon cette vision, on utilise la recherche pour tenter le changement radical de l'institution (Salimona, 1980; Foucambert, 1980) comme « forme d'action sociale dans l'enseignement (Astolfi, 1981), pour en extraire des arguments polémiques contre les autorités scolaires (Guillouet et Lesage, 1979; Lehman, 1980). Enfin, des formes encore plus radicales sont envisagées (et témoignées): pour contester l'autorité, le système hiérarchique en place, s'opposer au pouvoir administratif, « fissurer un système bureaucratique et centralisateur » (Gaussen, 1974; Duny, 1978; Lehman, 1980; Vincent, 1981). Le discours et les projets deviennent de plus en plus « idéologiques » et, à mon avis, de moins en moins éducationnels, avec l'utilisation de la recherche « pour la réappropriation de l'école par ceux qui y travaillent, reprise de pouvoir, révélateur des contradictions... » (Meirieu, 1981) ou pour « explorer les pratiques marginales qui permettent de mieux comprendre le système général... » (Foucambert, 1980).

Des formateurs d'enseignants (18 mentions) proposent dans le même esprit quelques usages des recherches afin de « changer l'école par l'intermédiaire des enseignants » (Levasseur, 1980). On utilise aussi la recherche pour développer l'esprit d'équipe (Gaborieau, 1980) et pour développer « l'habitude de remettre en question » (A.E.C.S.E., 1980; Postic, 1980).

Des personnages-clés de l'enseignement (15 mentions) sont réputés utiliser la recherche comme instrument pour légitimer, créer des alibis pour leurs décisions souvent prises à l'avance (Roller, 1978; Perrenoud, 1978; Vincent, 1981; Huberman, 1982), pour fournir des arguments justificatifs lorsque des mesures administratives ou des décisions politiques sont publiquement critiquées (Schorb, 1973), ou tout simplement « pour gagner du temps » (Perrenoud, 1978). Au niveau local on fait mention de « l'utilisation... en tant qu'arme... brandie par les personnes pour qui les conclusions de telle étude ou l'autre étaient sympathiques et appuyaient la position que défendaient ces personnes au sein de l'institution... pour neutraliser les adversaires, convaincre les indécis et renforcer les alliés... » (Huberman, 1982, p. 140). Enfin, l'utilisation politique et idéologique est men-

tionnée pour les syndicats d'enseignants (3), les chercheurs (11), le grand public (4) et la presse (2).

En définitive, il me semble que toute cette « fumée » non-spécifique de l'utilisation de la recherche éducationnelle nous permet un meilleur « réglage de tir » pour la dissémination des produits de recherche, ainsi que pour assurer le caractère fonctionnel des pratiques de recherche.

Conclusion

Cette synthèse plaide pour une compréhension élargie et constructive de « l'utilisation » de la recherche éducationnelle. La critique de l'inefficacité, de la tour d'ivoire, de la rupture entre chercheurs et praticiens, encore actuelle pour une partie de la recherche universitaire, est déjà, je crois, dépassée, comme mode d'aborder le problème de l'utilisation en ce qui concerne les nombreux organismes de recherche « consubstantiels au système scolaire » (Landsheere, in Roller et Trier, 1976). Agissant dans le système, la recherche éducationnelle agit sur lui (Roller, 1978). Etant inscrite de droit dans le réel pédagogique le plus concret, cette recherche est utilisée, bien ou mal, mais elle l'est par définition. Au lieu de déplorer la distance trop grande entre recherche et application, je crois qu'en quelques années, vu les orientations pragmatiques du jour, le problème sera plutôt de sauvegarder un noyau fondamental de projets de longue portée devant les exigences pratiques, qui touchent fortement à son organisation, son financement et aussi sa méthodologie (v. Cardinet, 1975; Landsheere, 1978). L'exemple typique est ce que l'on appelle « recherche-action » : « La recherche-action réduit la distance entre la théorie et la pratique au sens où la découverte scientifique et l'utilisation des résultats se trouvent réunis dans une même activité » (Ley, 1979, p. 9). Sa caractéristique est « ... d'introduire l'utilisateur de la recherche comme agent de recherche, soit introduire l'action même sur les phénomènes à l'étude, comme partie intégrante du processus de compréhension » (Marcil-Lacoste, 1980, p. 373). Il est vrai que la recherche-action constitue plutôt un beau projet épistémique qu'une formule réellement implantée dans le champ éducatif. Par contre, les développements de curriculum, de moyens d'enseignement, ainsi que les recherches d'évaluation auxquelles des enseignants participent et dont les résultats sont utilisés de manière planifiée, sont bien en place, surtout en Suisse. Si la recherche est nécessairement utilisée, rien ne prouve qu'elle soit utilisée avec efficacité et qu'elle soit fonctionnelle. Le problème serait dès lors de savoir : comment étudier l'impact, l'effet, et l'usage fait de la recherche scientifique en matière d'éducation. « La recherche en didactique a un statut très différent de celui de la recherche scientifique : elle n'obéit pas à une règle du jeu unique qui ferait l'objet d'un consensus mondial, mais le choix des variables pertinentes, des hypothèses de travail, des méthodes d'analyse, est largement conditionné par les exigences sociales et par des préalables idéologiques souvent implicites... Il faut cerner l'interaction entre les objectifs scientifiques et les finalités éducatives d'une société donnée, pour pouvoir décrire de façon valable la fonction de la recherche pédagogique dans ce domaine » (Host, 1980, p. 79). Si tel est le statut

de la recherche, je crois que toute évaluation doit prendre en considération ces mêmes objectifs.

Il me semble que l'enquête d'opinion sur l'utilité ou la connaissance de la recherche, la seule « recherche sur la recherche » trouvée dans la littérature étudiée, n'est pas une vraie solution. La recherche éducationnelle ne doit pas « plaire »; ce n'est pas son charme qui est à évaluer, mais son impact dans le système d'enseignement. Dans la mesure où elle est conçue comme un facteur de changement, comme un instrument d'innovation du système, la recherche nécessite, de même que l'enseignement lui-même une évaluation « continue », « par objectifs » et « formative », et ceci afin d'assurer son effet fonctionnel et d'accroître son efficacité. Les objectifs étant ceux du système entier de l'enseignement, notamment des décisions le concernant, la question de l'efficacité se pose ainsi: « Quels effets la recherche pédagogique a-t-elle sur les politiques et les pratiques de l'enseignement? ... Dans quelle mesure contribue-t-elle vraiment à une meilleure pertinence des politiques et à une réelle amélioration des pratiques? » (Hassenforder, 1982). Aux objectifs décisionnels de ce type correspond une utilisation de type instrumental, tant spécifique que non-spécifique, par les « personnages-clés de l'enseignement ». Une recherche approfondie de caractère sociologique à ce sujet auprès des praticiens « décideurs » n'est pas mentionnée dans la littérature citée.

D'autre part, pour évaluer les utilisations « applicatives » proprement dites, le développement de produits, l'innovation dans la pratique de l'enseignement, les recherches faites dans l'école par des enseignants ou avec leur participation, le modèle d'utilisation de produits finis semble trop étroit et non-productif dans la mesure où il serait le seul objet de la recherche sur la recherche. La revue de littérature suggère un modèle plus encourageant et ouvert, tenant aussi compte d'autres versants de la recherche utilisée; « *l'institution de la recherche*, les *chercheurs* mêmes qui ont toujours quelque chose de pertinent à dire, même à mi-chemin... » (Huberman, 1982) et surtout *le processus même de la recherche*, pratique innovante et formative pour les participants: « L'engagement des concernés aux projets peut être plus important à moyen terme que les résultats eux-mêmes, dans la mesure où ces personnes regardent de près les problèmes étudiés, s'impliquent personnellement dans la conduite de l'étude et servent d'interprètes auprès des écoles » (idem, p. 148). Il semble que la seule manière irrésistible de faire utiliser la recherche soit de la faire en commun avec les destinataires « en chair et en os », là où ils se trouvent.

Pour conclure, loin d'être un but en soi, la recherche éducationnelle est traitée dans la littérature étudiée en tant que moyen ou instrument. Chacun des nombreux partenaires sociaux du domaine de l'éducation en fait son usage, tant spécifique que non spécifique. Chaque partenaire a ses propres définitions de ce que constitue « la recherche éducationnelle » et « l'utilisation » ou « la pratique ». Il a aussi sa propre lecture du phénomène de la recherche scientifique et de ses résultats, ainsi que sa « politique » d'utilisation de la recherche, personnelle ou de groupe professionnel. L'utilisation peut ainsi être conçue de manière très différente, mais utilisation il y a.

NOTES

- (1) Ont été investiguées des publications en langue française parues en France, en Suisse et en partie en Belgique ainsi qu'au Canada, plus quelques publications internationales européennes, le tout couvrant la période 1970-1982. Dans les tableaux de synthèse, les titres cités sont tous pour la plupart récents pour deux raisons: tout d'abord parce que le problème en cause n'est traité que récemment en Europe; deuxièmement, parce que j'ai tenté de présenter ce qui reflète la situation actuelle dans un domaine soumis à un changement rapide.
- (2) Pour faciliter le contact avec le matériel de départ, la bibliographie extensive (disponible chez l'auteur) est signifiée par catégories, de manière à faciliter le travail du chercheur.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

La bibliographie complète, répartie en catégories, est disponible chez l'auteur.

- Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation
L'apport des sciences de l'éducation à la formation des enseignants, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3 avr-sept.
- Astolfi, J.-P. Relancer les innovations pédagogiques, *Cahiers pédagogiques*, 1981, 197, pp. 25-27.
- Avanzini, G. *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1977.
- Avanzini, G. L'attitude du corps enseignant face à la recherche, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1978, n° 1, pp. 65-78.
- Bataille, M. Le concept de « chercheur collectif » dans la recherche-action, Actes du XXVe Colloque de l'A.I.P.E.L.F., Université de Toulouse le Mirail, 15-18 mai 1980. In *Les sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 1981, 2-3, pp. 27-39.
- Berbaum, J. L'utilisation de la recherche en éducation dans la formation des enseignants, Actes du colloque de Rennes, 12-14 sept. 1978, in *Les sciences de l'education pour l'ère nouvelle*, 1980, N° 2-3, pp. 35-57.
- Bergeron, J.C., Herscovics, N.
Vers une intégration de la recherche à la formation et au perfectionnement des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 1980, Vol VI, N° 2.
- Blanc, J., Noual, E.
Analyse des demandes des enseignants dans les centres documentaires (CDI, CRDP, CDDP), Académie de Poitiers, Centre national de documentation pédagogique, Ministère de l'Education nationale, décembre 1981, (ronéo).
- Bobasch, M. *L'enseignant chercheur*, Education, 1980, N° 412, p. 2
- Bolon, J. Colloque « Missions nouvelles pour les Universités » organisé par l'Université de Lyon II, les 3,4,5 mars 1982, *Bulletin, Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public*, 1982, N° 334, juin.
- Bonnefoi, Cl. Etude de cas: France, In: *Education R&D*. Etudes de cas, Conseil de l'Europe, Strasbourg, CDEE, 1975.
- Bonnefoi, Cl. De la difficulté d'enquêter sur les besoins d'information en éducation. Essai de synthèse sur les besoins des utilisateurs d'information sur l'éducation (Conférence Internationale de l'Education, 30 août-8 septembre 1977, Genève) ED/BIE/CONFINTED 36/INFL, Paris, Unesco, 1977.
- Cabral, J.C. La recherche en tant que moyen de formation et de reformation de la formation, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3 avr-sept.

- Cardinet, J., Roller, S.
Les fonctions de la recherche dans le système scolaire, Neuchâtel, IRDP/S, 75.01, Janvier 1975.
- Cardinet, J.
L'élargissement de l'évaluation, Neuchâtel, IRDP/R 75.02, avril 1975 (a).
- Cardinet, J., Jacquet, F.
Enquête romande auprès du corps enseignant de deuxième année primaire sur l'enseignement de la mathématique, Neuchâtel, IRDP/R 76.11, déc. 1976.
- Cardinet, J.
 Les suites d'une recherche selon Lee J. Cronbach, *Education et Recherche*, 1981 (a), 3.3, pp. 265-268.
- Charudeau, P.
 La recherche pédagogique: une activité possible et nécessaire, *Revue Française de Pédagogie*, 1978, N° 42, (janv, fév, mars), pp. 16-25.
- Conseil de l'Europe
Rapport sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation, Strasbourg, Centre de documentation pour l'éducation en Europe, Conseil de l'Europe, 1974.
- C.S.S. Conseil Suisse de la Science
 Sciences de l'éducation, in: *Rapport sur la recherche*, vol I, Berne, CSS, 1973, pp. 109-113.
- Debesse, M., Mialaret, G.
Traité des sciences pédagogiques, Tome 1, Paris, PUF, 1969, Tome 7, Paris, PUF, 1978.
- Dessieux, G. (rapporteur)
 Recherche et communication. Rapport, commission 10, Colloque National: Recherche et technologie. Journées nationales, Paris 13-16 janvier 1982, Paris, Rapports introductifs des Commissions de Travail. INSERM.
- Dominice, P.
 Quelques remarques sur la recherche action, In: F.P.S.E. Recherche Action, Genève, F.P.S.E., *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, N° 26, 1981, pp. 71-85.
- Duny, A.
 Recherche et militantisme pédagogique, In: *AIPELF*, 4e Congrès International, 1977, Genève, Actes Genève, SRP 1978, pp. 252-261.
- Dupré, B., Guillemard, J. Cl.
 Un modeste essai de recherche-action-formation, *Education*, 1980, N° 432, (oct) pp. 11-13.
- Egger, E., Combes, J.
 Etude de cas: Suisse, In: *Education R&D*. Etude de cas, Conseil de l'Europe, CDEE, Strasbourg, 1975.
- Filloux, J.-Cl.
 Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation, *Orientations*, 1971, 37, janv. pp. 10-30.
- Foucambert, J.
 Nouvelles orientations dans l'enseignement élémentaire. L'apport de la recherche, Colloque SSRE, 1979, Neuchâtel, *Education et Recherche*, 1980, 2, 1, pp. 16-21.
- Gaborieau, J.-P.
 Utilisation par les IREM de la recherche pédagogique dans la formation des enseignants, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3, avr-sept.
- Gausсен, F.
 Monsieur René Haby veut récupérer une partie de la recherche pédagogique, *Le Monde*, 1974, 16.07.
- Gevrey, M.
 La Recherche et l'UNESCO, *Ecole libertaire*, Bucarest, 1980, N° 18, 6 fév. 1981.
- Gilet, B.
 Reflexion sur une recherche effectuée en milieu scolaire: intérêts et limites de l'observation et de l'expérimentation en situation pédagogique, In: Actes du Colloque AIPELF, Aix en Provence 24-27 mai 1979, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 4 oct-nov-déc, pp. 17-35.
- Giordan, A.
La pédagogie, une science ou une pratique, *Cahiers pédagogiques*, 1975, N° 133, pp. 27-29.
- Giordan, A.
 Libéralisation et conceptualisation. Problème de la transmission du savoir scientifique, *Revue Française de Pédagogie*, 1977, N° 40, Juillet-août-septembre, pp. 5-14.

- Glass, G.V. Integrating Findings: the Meta-Analysis of Research, In: Shulman L.S. (ed), *Review of Research in Education*, Vol 5, Itasca, Illinois, F.E. Peacock, 1977.
- Grand, B., Marklund, S. Organisation des systèmes nationaux d'information et de communication en matière de recherche et de développement pédagogique. Analyse des problèmes, In: Conseil de l'Europe, *Education R&D Etudes de cas, Strasbourg, CDEE, 1975.*
- Gras, R. *Un exemple en mathématiques d'une action formation-recherche, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3 avr-sept.
- Gretler, A. Le centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, *Numéro commun SLZ-Educateur*, 1976, 10 juin, pp. 13-15.
- Gretler, A. *Organismes d'enseignement et de recherche. La recherche éducationnelle en Suisse, Revue Française de Pédagogie*, 1979, 47, pp. 109-123.
- Guillouet, Y., Lesage, P. *Bilan-évaluation d'une expérience de formation d'enseignants à la recherche (Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve 4-7 mai 1978), Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1979, N° 3-4 (juillet-décembre) pp. 3-28.
- Guyon, J. Pourquoi j'ai changé, *Cahiers pédagogiques*, 1975, N° 133, (avril), pp. 13-14.
- Guyot, Y., Pujade-Renaud, Cl. *La recherche en éducation*, Paris, Ed. Sociales Françaises, 1974.
- Haramain, A., Perrenoud, P. « Rhapsodie » une recherche-action : du projet à l'acteur collectif, *Cahiers du service de la recherche Sociologique*, N° 15, Genève, Service de la recherche Sociologique, 1981.
- Hassenforder, J. Compte-rendu : « Nisbet, J., Broadfoot, P., the impact of research on policy and practice in education. Aberdeen: the University Press, 1980 », In: *Revue Française de Pédagogie*, 1982, N° 58, janv-mars.
- Host, V. La recherche pédagogique en sciences. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 1980, N° 52, pp. 79-90.
- Huberman. A.M. L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi, *Education et Recherche*, 4, 2, 1982, pp. 136-153.
- Husen, T. La recherche pédagogique, la planification de l'enseignement et la politique décisionnelle, *Education et Recherche*, 1980, 2, 1, pp. 7-10.
- Hutin, R. La recherche appliquée en éducation au service de la formation de maîtres en exercice. Textes pour la 6e Conférence de l'Association pour la formation des enseignants en Europe, Neuchâtel, 7-11 sept. 1981, s.1., août 1981, (polycopié).
- Hutmacher, W., Perrenoud, P. De la recherche en éducation à la pratique scolaire, *Annuaire de l'instruction publique en Suisse, Etudes pédagogiques*, Payot, Lausanne, 1974, pp. 38-55.
- Isambert-Jamati, V. *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, Ed. du CNRS, 1977.
- Jacquet, F. Chercheurs et praticiens de l'éducation. Les obstacles au dialogue, *Education et Recherche*, 1982, 4, 1, pp. 13-23.
- Julo, J. *L'observation des élèves comme méthode de recherche et de formation, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3 avr-sept.
- Lallez, R. Recherche et formation des maîtres, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3, avr-sept.
- Landsheere, G. de La recherche en éducation dans les dix prochaines années, In: A.I.P.E.L.F., 4e Congrès international, 1977, Genève, Actes, Genève, SPR 1978, pp. 55-61.
- Landsheere, G. de *La Pédagogie expérimentale*, In Mialaret G., Vial, J. (Ed.), 1981.
- Legrand, L. Les réformes pédagogiques en France et la recherche pédagogique, In: Deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation (Paris 7-9 nov. 1973) Documents de travail, Conseil d'Europe, Strasbourg, 1973, *Bulletin d'information*, 1974(a), 3.

- Legrand, L. Les réformes en cours dans l'enseignement français et la place de la recherche pédagogique, *Journal des instituteurs et des institutrices*, 1974(b), N° 6 fév, pp. 3-5.
- Legrand, L. Un exemple d'innovation contrôlée: l'évolution des collèges d'enseignement secondaire expérimentaux, In: *Recherche en éducation en Europe*, Première Conférence pan-européenne pour les directeurs d'Instituts Nationaux de recherche en éducation (26-29 avril 1976), Hamburg, Institut Unesco pour l'éducation, 1977(a), pp. 86-100.
- Lehman, E. De la méthode des pauvres collègues aux groupes de recherche, *Cahiers pédagogiques*, 1980, 189, déc, pp. 16-17.
- Levasseur, J. La recherche comme moyen de connaissance, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3, avr--sept.
- Ley, K. *Le statut spécifique de la recherche-action*, Neuchâtel, IRDP/R 79.02, 1979.
- Malmquist, E., Grundin, H. *Educational Research in Europe Today and Tomorrow*, Lund Bröderna Ecks-trands Tryckery AB, 1975(a)..
- Malmquist, E., Grundin, H. *La coopération européenne dans le domaine de la recherche en matière d'éducation. Tendances en Europe*, C.D.E.E., Strasbourg, 1975(b).
- Marcil-Lacoste, L. Eléments pour une problématique de la recherche sur l'enseignement supérieur, *Revue des sciences de l'éducation*, 1980, Vol VI, N° 2, printemps.
- Marmoz, L. La notion de sciences de l'éducation (France 1967-1977) Notes de synthèse, *Revue française de Pédagogie*, 1978(b), N° 43, avril, mai, juin, pp. 104-113.
- Marmoz, L. Notes pessimistes sur la recherche en éducation, In: Actes du Colloque de Rennes: « Utilisation de la recherche en éducation dans la formation des enseignants », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980(a), N° 2-3 (avril-sept), pp. 9-15.
- Meirieu, P. Réflexion sur la signification de la « tutelle d'une expérience pédagogique », *Cahiers pédagogiques*, 1981, 197, octobre, p. 24.
- Mialaret, G. Théorie, pratique et recherche en pédagogie, In: Debesse, M., Mialaret, G. *Traité des sciences pédagogiques*, T1, PUF, Paris, 1969, pp. 121-192.
- Mialaret, G. Allocation d'ouverture, 4e Congrès International APELF, Genève, 16-20 mai 1977, In: *Actes du 4e Congrès de l'APELF*, 1977, Genève, Service de la Recherche Pédagogique, 1978.
- Morris, J.G. *Etat actuel de la recherche en matière d'éducation en Europe et de son exploitation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1977.
- Office Fédéral de l'Education et de la Science *Le bilan social de l'Université*, Politique de la science, 1982, Supplément, 28.
- Perrenoud, P. L'Innovation en éducation au service de la recherche, In: APELF, IVe Congrès International, 1977, Genève, *Actes*, Genève, SRP, 1978, pp. 62-74.
- Pochon, L. O. *Mathématique 4p. Présentation des principaux résultats de l'évaluation en vue de l'ajustement des moyens d'enseignement*, Neuchâtel, IRDP 81.12, 1981.
- Postic, M. La liaison entre formation des enseignants et recherche en éducation vue par les experts internationaux de l'éducation, In: Actes du colloque de Rennes, 12-14 sept 1978, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, N° 2-3, avril-sept, pp. 15-35.
- Rogalski, J. Enseignants à tête chercheuse? *L'école et la nation*, 1978, 386, nov, pp. 39-41.
- Roller, S. L'aspect institutionnalisé de la recherche pédagogique en Europe, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1968, N° 3-4, pp. 51-73.
- Roller, S., Trier, U-P. L'impact de la recherche en matière d'éducation sur l'enseignement scolaire, *Rapport à la Conférence pan-européenne des directeurs d'Instituts Nationaux de recherche en matière d'éducation*, 26-29 avril 1976, Neuchâtel, IRDP/S, 76.03, juin 1976.
- Roller, S. L'IRDP et la recherche pédagogique, *Educateur*, 1976, N° 1, 10 juin, pp. 17-18.

- Roller, S. Politique de la recherche et politique de l'éducation, In : *Actes du IVe Congrès de l'AIPELF*, 1977, Genève, Service de la recherche pédagogique, 1978, pp. 7-23.
- Salimona, H. Formation des enseignants et recherche action au C.E.S. des Rousses, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1980, 2-3, avr-sept.
- Schapira, A.-L., Jousson, B. *Tentative d'utilisation de la méthode de la découverte dans l'enseignement de l'histoire*, Genève, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Centre de recherches psychopédagogiques, DIP, 1982.
- Schorb, A. Le chercheur et les problèmes qui lui sont posés par ses rapports avec les services administratifs responsables de l'éducation, la politique et le corps enseignant, In : *deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation* (Paris 7-9 nov 1973), Documents de travail, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.
- Strittmatter, A., Luscher, L. Hearings mit Traegern und Abnehmern von Bildungsforschung, S.G.B.F. Exekutivkommission Entwicklungsplan, Bern/Luzern, sept 1979, (polycopié).
- Strittmatter, A. Expériences et aspirations du point de vue des participants aux hearings sur la recherche en éducation, *Bulletin SSRE*, 1980, 13, 31 mai, pp. 14-18.
- Stucki, E., Combes, J. Documentation pédagogique et méthodes de documentation, synthèse N° 10, IRDP/D 79.13, Neuchâtel, 1979.
- Tournier, M. *La relation entre théorie et pratique dans la formation des enseignants du premier et second degré en France*, Paris, INRP, 1980.
- Tschoumy, J. A. *Recherche en éducation et formation des enseignants: un rendez-vous inévitable*, Neuchâtel, IRDP/D, IRDP/S 78.08, 1978.
- Vasquez, A. Praticiens et chercheurs, *L'éducateur, pédagogie Freinet*, 1982, N° 7, pp. 26-27.
- Vincent, J. La recherche en éducation (rapport d'une interrogation du S.N.I.P.E.G.), *Ecole libératrice*, 1981, N° 18, 6 fév, pp. 812-824.
- Weiss, J. *La participation des enseignants dans une recherche de type nomothétique*, Neuchâtel, IRDP/R 76.13, 1976(b).
- Weiss, J. *Chronique de la recherche ATE*, Neuchâtel, IRDP/R 82.1019, 1982(a).
- Weiss, J. *Recherches Romandes sur l'évaluation: trois années d'essais et de réflexion.*, Neuchâtel, IRDP/R 82. 1037, mai 1982(b).
- Wirthner, M., Weiss, J. *Enseignement renouvelé du français. Analyse de contenu de la presse*, Neuchâtel, IRDP/R 81.1071, nov 1981.
- Wittwer, J. Réflexions sur «l'observation» dans le premier cycle, *Cahiers pédagogiques*, 1973, 117 (oct), pp. 1-5.

ZUSAMMENFASSUNG

Anwendungstypen der Untersuchung über das Lernverhalten : Eine Analyse der Literatur in französischer Sprache

Dieser Artikel möchte hervorheben dass Erkenntnisse über das Lernverhalten in Studien von spezifischen Anwendungen zu berücksichtigen sind. Institutionen die Studien durchführen sollten die Anwendung dieser Kenntnisse fördern, da die Forscher und der Vorgang der Erhebungen oft einen sekundären Einfluss haben, weil da eine Verbindung besteht. Eine solche Forderung entstand nach der Analyse von 270 Artikeln, Bücher, Berichte und Handbücher in französischer Sprache, welche alle nach den Erkenntnissen fragten die in Forschungs Projekten in französischer sprechenden Ländern in Europa und Nord-Amerika erarbeitet wurden.

SUMMARY

Types of educational research utilisation: An analysis of french language literature

This article makes the case that « use » of educational research should go beyond the specific or tangible application that a study may produce. It is valid - and encouraging - to include in the « use » of educational research the institutions doing such studies, the researchers and the process of research itself, which often has second-order effects on those connected with it. Such a claim comes from an analysis of some 270 articles, reports, books and manuals in French, all bearing on the question of the actual « uses » made of research projects in French-speaking countries of Europe and North America.