

Ministère de l'Éducation nationale
Le Ministre

Ministère de la Recherche
Le Ministre

Monsieur Antoine PROST
24, rue Eudoxe Marcille
45000 ORLEANS

Paris le 30 avril 2001

Monsieur le Professeur,

Les recherches en éducation constituent un enjeu important pour le développement du service public dont j'ai la responsabilité. Les connaissances qu'elles construisent et qu'elles valident sont indispensables pour améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques, comprendre les problèmes des établissements scolaires, éclairer l'administration, vivifier la formation des personnels.

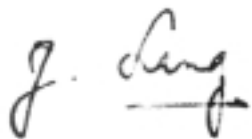
Beaucoup a été fait en ce domaine depuis une vingtaine d'années. A côté de l'INRP, les recherches se sont développées dans les universités, notamment en sciences de l'éducation, mais aussi en didactique et dans d'autres disciplines. Un volet de l'action incitative « cognitive » porte sur l'école. Les IUFM, dont l'activité évolue pour répondre aux nouvelles exigences de la formation des maîtres, doivent pouvoir apporter leur contribution à la recherche en éducation. Une réflexion sur cet ensemble de recherches avait été confiée au Comité de Coordination de la Recherche en Sciences de l'Éducation, supprimé depuis.

Nous souhaiterions qu'avec un groupe de travail que vous constituerez, vous repreniez l'examen de ce dossier en vous appuyant sur toutes les enquêtes qui ont déjà été menées, afin de nous proposer des mesures qui, tout en renforçant la cohérence scientifique des recherches en éducation, les amènent à mieux répondre à la fois aux besoins de l'institution et aux attentes des acteurs. Il conviendrait notamment que vous puissiez formuler des suggestions en ce qui concerne la place de l'INRP et celle des IUFM dans le dispositif de recherche en éducation.

L'organisation de ce dispositif intéresse le ministre de la Recherche, qui y contribue directement, tout autant que celui de l'Éducation nationale, quoique pour des raisons différentes. Au vrai, les deux approches sont complémentaires, ce qui vous conduira naturellement à mener votre étude en coordination avec la mission scientifique universitaire.

Nous apprécierons, pour pouvoir en tirer des conséquences, que votre rapport nous soit remis avant l'été.

En vous remerciant à l'avance de la contribution que votre groupe de travail apportera à la rénovation de notre système éducatif, nous vous prions d'agréer, Monsieur le Professeur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.



Jack LANG



Roger-Gérard SCHWARTZENBERG

Lettre de mission	
Avant-propos	7
Chapitre 1	
État des lieux	9
Beaucoup de recherches	11
L'enquête du CNCRE	12
Les thèses et les périodiques	18
Les impulsions des pouvoirs publics	20
Des recherches peu utilisées	22
Des recherches non coordonnées	24
Des recherches mal évaluées	25
L'évaluation des chercheurs	25
L'évaluation des recherches	25
L'évaluation des équipes	26
Chapitre 2	
Les efforts nécessaires	29
Quatre questions majeures sans réponses	32
Les apprentissages dans le premier degré	32
Pratiques enseignantes et gestion des établissements	34
Les effets des politiques de décentralisation et de discrimination positive	35
Les métiers enseignants et les pratiques de formation	36
Remarques communes à ces quatre grandes questions	38
Un programme stratégique	40
Un budget	41
Une instance de pilotage	44
Une instance d'évaluation	47
Chapitre 3	
L'articulation entre la recherche et le système éducatif	51
Les universités et grands établissements	54
L'INRP	55
Les IUFM	60
Les lieux intermédiaires	62
Les publications	66
Conclusion	71

ANNEXES	75
Annexe 1 Composition du groupe de travail	77
Annexe 2 Références bibliographiques	79
Annexe 3 Remerciements	83

Avant-propos

Recherche en éducation : entre l'ampleur du champ et la modestie de ce rapport, la disproportion est trop évidente pour ne pas s'en expliquer d'entrée de jeu.

L'éducation, prise au sens large, déborde doublement l'école dont il sera principalement question ici. Elle la déborde d'abord dans le temps, car elle englobe tout ce que désigne le terme d'éducation permanente : la formation tout au long de la vie, sous ses multiples formes. Elle la déborde ensuite institutionnellement, car bien d'autres instances contribuent à éduquer les jeunes générations : la famille, des organisations comme les mouvements de jeunesse, et bien d'autres encore, jouent un rôle certain. Une étude exhaustive – mais est-elle concevable ? – devrait tenter d'appréhender l'éducation dans cette globalité, en prenant en compte tout ce qui se fait en dehors de l'école et parfois contre elle.

Si nous avons retenu une délimitation principalement scolaire de notre sujet, c'est, pour une part, en raison des contraintes de temps qui nous étaient imparties. En trois mois, il n'était pas matériellement possible d'élargir l'enquête au-delà du domaine déjà immense de l'éducation scolaire et universitaire. Mais deux autres raisons ont dicté ce parti. D'abord, un rapport se doit de répondre aux questions posées : dans leur lettre de mission (*cf.* p. 3), le ministre de l'Éducation nationale et celui de la Recherche ont clairement défini l'objectif : « proposer des mesures qui, tout en renforçant la cohérence scientifique des recherches en éducation, les amènent à mieux répondre à la fois aux besoins de l'institution et aux attentes des acteurs ». L'institution scolaire est au centre de notre réflexion parce qu'elle présente une certaine unité comme système d'actions et d'interactions, au sein duquel une recherche rigoureuse et pertinente constituerait une ressource pour les acteurs. Les limites retenues ne sont pas arbitraires. À quoi l'on peut ajouter que le système scolaire joue un rôle central dans l'éducation, et que ce rôle est sans doute plus grand aujourd'hui qu'hier, du fait des évolutions de la famille et des professions depuis un demi-siècle.

En revanche, nous avons adopté une définition large des recherches portant sur l'éducation ainsi définie. Nous ne nous sommes imposé aucune limite institutionnelle ou disciplinaire : la recherche en éducation nous a retenus, dans quelque institution qu'elle s'inscrive et à quelque discipline qu'elle se rattache, sciences de l'éducation, psychologie, sociologie ou didactique, etc.

Un dernier mot pour préciser l'ambition des pages qui vont suivre. De tels rapports, quand ils atteignent leur but, ne peuvent en effet prétendre à davantage qu'à inspirer une action dont les administrations définissent ensuite les modalités d'exécution. Il est par conséquent totalement inutile d'entrer dans les détails d'application, comme s'il s'agissait de définir un programme précis. En revanche, on attend d'un tel rapport qu'il identifie les problèmes majeurs, propose de grandes lignes d'intervention, signale les écueils prévisibles. C'est à quoi nous nous sommes efforcés de notre mieux.

Pourquoi ne pas le dire, ce travail, s'il fut parfois ardu, nous a tous vivement intéressés, voire passionnés. Il nous a permis de découvrir des initiatives que nous ignorions, de nuancer ou de rectifier des jugements que nous ne mettions pas en doute. Nos débats ont pu être vifs ; ils ont toujours été féconds et nos conclusions diffèrent pour une part non négligeable des positions, d'ailleurs différentes, auxquelles les uns et les autres adhéraient au départ. Qu'un groupe de neuf personnes venues d'horizons très différents, et dont beaucoup ne se connaissaient pas auparavant, parvienne au terme d'une enquête raisonnée et d'une réflexion collective sans complaisance à dégager les grandes lignes d'une politique d'organisation et de renforcement de la recherche en éducation : le fait vaut sans doute d'être signalé, tant il est vrai que les rapports, comme les recherches, valent ce que vaut le travail dont ils résultent.

Chapitre 1

État des lieux

La recherche en éducation et en formation a pour objectif de produire des connaissances nouvelles dans son domaine. Nous utilisons ici le singulier pour désigner une activité socialement organisée et perçue dans sa globalité, au sens où il existe un ministère de la Recherche. Mais la réalité qu'englobe cette désignation est à l'évidence plurielle, faite de recherches diverses, aux particularités multiples. De nombreuses disciplines, telles que la plupart des disciplines de sciences sociales et humaines, mais aussi la biologie, la médecine, les neurosciences produisent des connaissances sur l'éducation ; d'autres savoirs proviennent de la mise en œuvre et de l'évaluation de dispositifs expérimentaux ou innovants. Ainsi comprises, force est de le constater, les recherches en éducation sont nombreuses.

Beaucoup de recherches

Un premier indicateur de cette importance est fourni par les thèses : sans doute 1 000 par an, sur un total de 10 000, qui concourent à mieux connaître des phénomènes relatifs au développement de l'enfant, à ses apprentissages et à sa socialisation. Les revues constituent un second indicateur. À la demande du ministère de la Recherche, P. Jeannin a effectué une enquête sur les revues françaises et étrangères du domaine ; il a identifié 163 revues, dont 81 publiées en France ; près des deux tiers se consacrent entièrement aux questions d'éducation ¹. Les livres enfin signalent l'importance de ce champ ; à suivre ceux que catalogue le syndicat national des éditeurs, chaque année, environ 350 ouvrages sont publiés qui traitent d'une manière ou d'une autre des questions d'éducation et, parmi eux, une centaine rend compte de recherches.

Parfaitement repérable, cette recherche est pourtant très dispersée et donc faiblement cumulative. Plusieurs raisons expliquent sa dispersion. La première tient aux appartenances institutionnelles. Plusieurs ministères et à l'intérieur de certains plusieurs services, organisent ou commanditent des recherches. C'est le cas de l'Agriculture, de la Justice, de la Jeunesse et des Sports, de l'Emploi et bien évidemment de l'Éducation nationale et de la Recherche, mais peut-être d'autres encore qui nous échappent ². Une deuxième cause de dispersion tient aux multiples disciplines universitaires qui s'intéressent à l'éducation et la formation et, dans

1. Malheureusement personne pour l'instant ne tient à jour une analyse systématique des références d'articles mentionnés par la base de données Francis. Ce serait de beaucoup la meilleure source pour connaître l'état de la recherche.

2. Il n'y a pas aujourd'hui, de répertoire systématique des appels d'offres de recherches dans les champs qui nous concernent.

chacune d'elles, aux différentes théorisations et méthodologies qui sont convoquées pour analyser et interpréter les faits et les phénomènes recueillis. Troisième cause enfin, la difficulté de catégoriser un certain nombre de recherches ; soit qu'elles se recommandent d'une pluri-, multi-, trans-, disciplinarité, soit qu'elles se présentent comme des études, des évaluations, des enquêtes, des rapports, au statut épistémologique incertain.

Face à cet éclatement, on assiste à la construction de sous-ensembles qui par divers moyens (revues, colloques, notes de synthèse, etc.) organisent un champ spécifique de connaissances ; plusieurs exemples sont sensibles depuis quelques années. C'est le cas de « l'état des savoirs » en sociologie de l'éducation, ou celui de l'éducation familiale et des interventions sociales, ou de l'éducation physique et sportive (appelée aussi activités physiques et sportives), ou encore des didactiques les plus anciennes, comme la didactique des mathématiques, celle du français, etc.

Dans un tel contexte, il est vain d'imaginer que l'on pourrait avoir une vue d'ensemble exhaustive et logiquement structurée. Plusieurs séries de données permettent cependant une description acceptable de l'état des lieux.

L'enquête du CNCRE

Le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) a réalisé en 1998 une enquête sur la recherche en éducation et en formation (CNCRE, 2000). Cette enquête porte sur quatre années (1994-1997). Conduite par questionnaires diffusés par l'intermédiaire des présidents d'université et reposant sur une autodéclaration des équipes, sa représentativité n'est pas établie (134 dossiers exploitables, correspondant à 167 équipes différentes). Mais elle apporte des éléments descriptifs originaux sur le milieu de la recherche en Éducation ¹.

En premier lieu, elle permet une pesée globale, bien qu'approximative : plus de 1 850 personnes sont engagées dans ce champ, dont plus de 350 professeurs et plus de 750 maîtres de conférences des universités. Ils se trouvent principalement dans des équipes universitaires – les trois-quarts – dont la taille varie de 4 à 15 chercheurs pour la majorité d'entre elles. Dans les grands établissements (INRP, CNAM, ENS...), la taille des équipes est en général plus importante. Le CNRS, on s'en doutait, pèse très peu dans ce champ de recherche. Géographiquement, les équipes sont relativement concentrées dans l'Île-de-France (27,6 % des équipes) et la région Rhône-Alpes (12,7 %). Néanmoins, la présence des IUFM dans toutes les académies et la réaffirmation de leur vocation de recherche provoquent un certain rééquilibrage régional.

Les deux tiers des dossiers donnent des indications sur le financement des recherches. Leur fiabilité imparfaite laisse cependant émerger des tendances. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, et plus particulièrement l'enseignement supérieur, contribue en premier lieu

1. Nous tenons à remercier ici Evelyne Burguière, qui a bien voulu reprendre les questionnaires de cette enquête pour préciser certains points à notre demande.

au financement de la recherche en éducation. Le CNRS d'une part, les autres ministères d'autre part, interviennent à hauteur de 15 % environ et les collectivités territoriales pour 10 %. Les dotations varient selon les disciplines d'appartenance déclarées par les équipes. Ainsi, le budget de la psychologie serait un peu supérieur à celui de la sociologie (222 180 F contre 208 470 F en moyenne par équipe et par année en 1997), sachant que l'intervention du CNRS concerne surtout ces deux disciplines. Les équipes de didactique, nombreuses à l'université mais comportant de petits effectifs, reçoivent la dotation moyenne par équipe la moins élevée (85 940 F), dotation d'où le CNRS est absent. Les sciences de l'éducation occupent une situation intermédiaire (162 250F), mais leur financement provient, pour plus de 50 %, de sources autres que le ministère de l'Éducation nationale, à savoir d'autres départements ministériels, des collectivités locales, voire de ressources propres.

Quatre grands domaines disciplinaires se dégagent : la didactique, la psychologie, les sciences de l'éducation (regroupées avec la pédagogie), la sociologie (regroupée avec l'économie et l'histoire). Dans cette configuration, la didactique représente presque la moitié des équipes et, si on y ajoute les sciences de l'éducation, on totalise ainsi les deux tiers des équipes ayant répondu à l'enquête. La sociologie regroupée à l'économie représente 20,4 % des équipes et la psychologie 12,9 %. Même en tenant compte de la taille inégale des équipes, le poids de la psychologie semble faible.

Tableau 1
Équipes et axes de recherche selon le champ disciplinaire

Champ de recherche	Équipes	Axes
Didactique	59	133
Sciences de l'éducation/pédagogie	29	75
Sociologie/économie/sciences sociales	27	55
Psychologie	17	35
Total	132	298

Tableau 2
Poids des différents axes de recherche

Axes de recherche	
Enseignement et acquisition des savoirs	106
Processus d'apprentissage	47
Systèmes éducatifs et de formation	49
Professionnels de l'éducation et de la formation	45
Technologies et outils pédagogiques	39
Éducation, socialisation et savoirs	34
Évaluation pédagogique	13
Autres	43
Total	376

L'enquête du CNCRE s'est efforcée de classer les recherches signalées selon une thématique qu'elle a justifiée. L'axe de recherche le plus travaillé, toutes institutions ou disciplines confondues, est l'enseignement et l'acquisition des savoirs (28,6 % des déclarations). En deuxième et troisième rangs, mais très en retrait, (13 % de l'ensemble), sont signalés, dans l'ordre, les travaux sur les systèmes éducatifs et de formation, d'une part et sur les processus d'apprentissage d'autre part. Un quatrième axe regroupant les travaux conduits sur les professionnels de l'éducation et de la formation arrive en quatrième rang (12 % de l'ensemble). Les travaux portant sur les technologies et les outils pédagogiques, ou plus généralement sur la socialisation et les savoirs, sont relativement rares et plus encore ceux s'intéressant à l'évaluation pédagogique.

Un croisement avec les disciplines permet d'observer sans surprise que la didactique s'investit dans les questions qui traitent de « l'enseignement et de l'acquisition des savoirs », mais aussi des « technologies et des outils pédagogiques » comme des « professionnels de l'éducation ». Pour la psychologie ce sont les « processus d'apprentissage », « l'enseignement et l'acquisition des savoirs » et la question de « la socialisation et des savoirs » qui mobilisent les équipes. La sociologie présente la particularité d'avoir une place dominante dans les recherches concernant les « systèmes éducatifs et de formation », mais elle partage avec la psychologie le thème « socialisation et savoirs » et avec les didacticiens le champs des « professionnels de l'éducation et de la formation ». Les sciences de l'éducation révèlent un profil intermédiaire, car tout en accordant la première place à l'axe « enseignement et acquisition des savoirs », comme la didactique et de manière moins nette la psychologie, elles citent aux deuxième et troisième rangs les axes privilégiés de la sociologie, l'axe « systèmes éducatifs et de formation » et l'axe « socialisation et savoirs ».

L'enquête a cherché à établir à quelles approches théoriques ou méthodologiques les recherches se réfèrent. On voit ainsi apparaître l'importance du cadre de référence des théories de l'apprentissage et de la cognition, qui marque, avec à un moindre degré les approches épistémologiques, les travaux recensés comme psychologiques et représente plus du quart de l'ensemble des recherches étudiées, tous champs disciplinaires confondus. Apparaît également la diversité des sciences de l'éducation, qui s'inscrivent dans les perspectives cognitivistes ou sociologiques, mais aussi, à un moindre degré, historiques ou philosophiques.

Du point de vue des méthodes, l'expérimentation est la moins fréquente et elle n'est guère employée sinon par des psychologues et des didacticiens. Les méthodes quantitatives et statistiques sont deux fois plus fréquentes et elles ne sont pas le propre des sociologues : les didacticiens y recourent souvent. Les deux autres méthodologies, observation/ entretien et analyse de textes l'emportent plus nettement en sciences de l'éducation que dans les autres disciplines. L'enquête reste ici imprécise sur les questions d'échelle. L'observation, comme l'expérimentation, peuvent être conduites dans des établissements ou des classes sur une échelle extrêmement variable, de deux ou trois groupes réduits, à des ensembles très larges. Or de l'expérimentation didactique d'un scénario centré sur une

notion à l'observation de centaines ou de milliers d'élèves, il y a loin. Malheureusement, les questions posées ne permettent pas d'explorer cette dimension du sujet.

Tableau 3
Méthodes de recherche selon le champ disciplinaire et l'axe de recherche

	Observation entretien	Analyse de textes	Enquête quantitative, statistique	Expérimentation	Total
Selon le champ disciplinaire					
Didactique	44	42	36	20	142
Sciences de l'éducation/pédagogie	23	22	14	6	65
Sociologie/économie /sciences sociales	21	17	19	1	58
Psychologie	12	10	8	12	42
Total	100	91	77	39	307
Selon les axes de recherche					
Processus d'apprentissage	26	25	19	16	86
Enseignement et acquisition des savoirs	69	65	52	27	213
Technologies et outils pédagogiques	21	19	14	8	62
Évaluation pédagogique	9	7	8	2	26
Éducation, socialisation et savoirs	27	25	21	8	81
Systèmes éducatifs et de formation	28	27	26	8	89
Professionnels de l'éducation et de la formation	31	26	28	12	97
Autres	17	17	9	7	50
Total	228	211	177	88	704

L'enquête s'est intéressée pour finir à la vocation des travaux de recherche en éducation : les équipes visent-elles à produire des connaissances pour la communauté scientifique, pour les praticiens de l'enseignement et de la formation, ou pour ceux qui discutent ou définissent les politiques d'éducation ? Trois cibles possibles : les scientifiques, les praticiens et les politiques.

Cette analyse fait ressortir la priorité très généralement accordée à la vocation scientifique, ce qui ne surprend pas (54 % des équipes). En revanche, les recherches qui visent à éclairer les praticiens ou à les aider semblent relativement minoritaires (34,4 %). Elles sont surtout très inégalement réparties : on les trouve majoritaires dans le champ des didactiques et, du point de vue institutionnel, dans les IUFM, mais nulle part ailleurs, notamment pas à l'INRP dont le profil est de ce point de vue

très proche des universités, avec un poids plus grand aux recherches susceptibles d'éclairer les politiques, ce qu'implique en effet son statut d'institut national. Si l'on examine les axes de recherche qui l'emportent quand les destinataires sont les politiques, on est frappé par les différences : que les travaux sur le système éducatif soient ici mobilisés est logique, mais que moins de 10 % des recherches proprement pédagogiques (enseignement et acquisition des savoirs, outils pédagogiques, évaluation) s'adressent aux responsables de l'Éducation nationale mérite d'être souligné. De même, relativement peu de recherches sur les professionnels de l'enseignement semblent destinées aux responsables de la formation des enseignants.

Les priorités affichées varient selon les rattachements institutionnels : un clivage très net apparaît entre, d'une part, les équipes rattachées aux IUFM et, d'autre part, toutes les autres. Les premières valorisent très majoritairement l'acquisition de connaissances pratiques (66,7 %) et ne citent pratiquement jamais les politiques d'éducation. À l'inverse, les équipes universitaires (56,9 %), celles de l'INRP (50 %) et surtout les équipes reliées au CNRS et aux grands établissements (65,6 %) classent en tête la production de connaissances scientifiques. La production de connaissances pratiques est un peu plus marquée à l'INRP (33,3 %), mais pas davantage qu'à l'université (31 %). Au total, on peut souligner qu'en ce qui concerne les vocations privilégiées des travaux il n'y a pas de spécificité de l'INRP par rapport aux équipes universitaires.

Les priorités varient également selon les champs disciplinaires. La sociologie valorise très fortement la production de connaissances scientifiques (69 %) et cette discipline est celle qui donne, et de loin, la plus grande importance aux politiques éducatives (24,1 %). La psychologie accorde une importance première à la production de connaissances scientifiques (64,7 %) ; néanmoins plus du quart des psychologues valorisent les préoccupations praxéologiques. Seuls les didacticiens valorisent plus d'une fois sur deux la production utile aux pratiques, mais la préoccupation de production de connaissances scientifiques est également très marquée (40,9 %). Enfin, les équipes s'étant déclarées en sciences de l'éducation sont également préoccupées par la production de connaissances scientifiques et pratiques (41,7 % pour ces deux objectifs). Ces chiffres révèlent un certain clivage entre les disciplines académiques comme la psychologie et la sociologie et des disciplines comme la didactique et les sciences de l'éducation où la préoccupation praxéologique apparaît plus forte. Mais il est significatif que les préoccupations de l'action se soient tournées en priorité vers les praticiens et non pas en direction des politiques d'éducation.

Ces observations mettent en valeur certains aspects de la recherche en éducation, mais ne sauraient en livrer une image fidèle et exhaustive, étant donnée la nature des matériaux, et d'autres approches plus qualitatives donneraient à l'évidence des éclairages différents sur l'état du champ. Néanmoins, la relative hétérogénéité du milieu de la recherche en éducation apparaît clairement. Hétérogénéité disciplinaire tout d'abord. Rappelons en effet qu'au-delà des disciplines principales, certaines équipes ont déclaré faire de la recherche en éducation dans des disciplines aus-

si variées que la philosophie, l'histoire, les lettres, la linguistique, mais aussi et ce qui constitue sans doute une tendance nouvelle, l'informatique et les sciences de l'ingénieur. Les références théoriques sont également variées, avec une place prédominante des références relatives aux théories de l'apprentissage et à la psychologie cognitive, non seulement en psychologie mais aussi en didactique et en sciences de l'éducation. Cette dernière discipline a recours également aux références théoriques de la sociologie. Des références aux sciences du langage, à la théorie de l'action et à l'anthropologie sont également évoquées, mais les préoccupations épistémologiques sont rarement mentionnées.

Au total, cette description du champ actuel de la recherche en éducation semble témoigner d'une stratification historique aux conséquences déterminantes. Si l'on regroupe les observations relatives aux méthodes de recherche, aux problématiques, aux destinataires, tout se passe comme si un clivage s'était opéré entre les sciences anciennement constituées, appuyées sur des sections du Comité national de la recherche scientifique, et les sciences de l'Éducation qui, par leur position dans le champ universitaire, ont accueilli le gros des enseignants en fonctions désireux d'entreprendre des recherches. Ce clivage a sans doute éloigné les premières des problèmes concrets de l'éducation, cependant que les secondes, plus préoccupées par les praticiens, ne pouvaient guère compter que sur elles-mêmes pour élaborer des méthodologies rigoureuses et constituer leurs moyens et leur matériel de recherche. Bien que les évolutions récentes aient, des deux côtés, engagé un rapprochement, les traces de cet héritage sont encore bien visibles.

Un complément précieux à l'enquête du CNCRE est fourni par l'annuaire thématique « Recherche en éducation et formation » réalisé par la Conférence des directeurs d'IUFM (4^e édition, juin 2001) qui présente 61 équipes, sous des dénominations diverses (pôles, thèmes, axes, opérations).

Ces équipes ont pu être catégorisées à notre demande selon les cadres de références proposés par le CNCRE. Il avait en effet été demandé aux équipes une présentation comportant ces deux rubriques ¹. Sur environ 810 enseignants-chercheurs en poste dans les IUFM, 320 effectuent des recherches en éducation. Parmi ceux-ci, la part la plus importante (90) relève des sciences de l'éducation. Viennent ensuite la didactique de la langue française avec 50 chercheurs, la didactique des mathématiques (40), la psychologie (30), la didactique des sciences physiques et la didactique des STAPS. On remarque la relative faiblesse numérique des enseignants-chercheurs relevant de la sociologie. La plupart des équipes mêlent des spécialistes de différentes disciplines.

Les équipes mentionnent 107 axes de recherches répartis de la manière suivante : Processus d'apprentissage (10), Enseignement et acquisition des savoirs (41), Technologies et outils pédagogiques (16), Évaluation pédagogique (5), Éducation, socialisation et savoirs (7), Systèmes

1. Pour ne pas donner à l'IUFM Midi-Pyrénées un poids excessif, nous avons regroupé les informations relatives aux composantes d'un même pôle.

éducatifs et de formation (7), Professionnels de l'éducation et de la formation (19), Recherches portant sur des objets autres que les faits éducatifs (2).

Les résultats ainsi obtenus sont très proches de ceux présentés dans le rapport du CNCRE. Deux équipes sur trois se réclament de l'axe « Enseignement et acquisition de savoirs », une sur trois de l'axe « Professionnels de l'éducation et de la formation », une sur quatre de l'axe « Technologies et outils pédagogiques ». Quant aux disciplines de référence, les didactiques sont présentes 41 fois et les sciences de l'éducation 20. Les autres disciplines de sciences sociales et humaines, toutes réunies, sont mentionnées 19 fois.

Les thèses et les périodiques

Les thèses en sciences de l'éducation, c'est-à-dire celles qui sont explicitement inscrites en 70e section du CNU, ont donné lieu à un inventaire depuis 1969. Près de 2 300 thèses ont ainsi pu être répertoriées à partir de la banque de données Téléthèses et plus récemment de celle de l'agence bibliographique de l'enseignement scientifique (www.sudoc.abes.fr).

Il apparaît que les auteurs se sont particulièrement intéressés aux situations d'apprentissage étudiées « en grandeur nature » dans les classes et les groupes en formation (plutôt que dans des situations de laboratoire), puis aux enseignants, à la relation pédagogique ou éducative, à l'innovation dans les institutions et les systèmes scolaires, à l'évaluation.

Les sciences de l'éducation ont inventé ou développé des champs nouveaux et originaux, l'exemple le plus incontestable étant celui de l'éducation familiale, ou encore elles ont accrédité des concepts-carrefours, tel aujourd'hui celui du rapport au savoir. On notera encore que beaucoup de recherches accordent une importance particulière à la question de la singularité, qu'elles traitent par des méthodes de nature clinique, empruntées à la psychanalyse, à la psychosociologie, à l'ethnologie et plus récemment à la sociologie (Charlot, 1995). Enfin, les thèses de sciences de l'éducation se répartissent à égalité entre l'étude du champ scolaire et celui de l'éducation ou de la formation.

Les périodiques qui se consacrent en totalité ou en partie à l'éducation, ont donné lieu à de premières investigations. D'une part, nous disposons grâce à un remarquable travail du service d'histoire de l'éducation de l'INRP, de deux répertoires : le premier en 4 volumes aujourd'hui publiés, recense 2 372 périodiques du XVIII^e siècle à 1940, sur plus de dix mille repérés ; le second répertoire poursuit le travail jusqu'en 1990. Plusieurs milliers de références seront encore répertoriés. Ce premier fait mérite réflexion, surtout si on le compare avec la faiblesse éditoriale mentionnée ci-dessus. Certes, il s'agit de périodiques de toutes natures et qui ne parlent pas que d'éducation ! Mais le nombre impressionnant de périodiques montre que l'éducation, depuis deux siècles, occupe une grande place dans la mentalité française et suscite de la part de nombreux groupes

et associations, donc de la part de militants, beaucoup de débats et de réflexions ; on peut alors imaginer qu'une telle presse, dès lors qu'elle existe, possède ses lectorats.

Plus récemment, à la demande du CNCRE, une enquête a été conduite en parallèle à celle qui repérait les équipes de recherche et dont il a été question ci-dessus (Beillerot, 1999). Premier constat : les abonnements des grands centres documentaires représentent près de 700 titres de revues. Un questionnaire a été adressé à ces centres ; 139 ont répondu.

La diversité s'apprécie, dans l'enquête, à plusieurs critères : l'ancienneté, la diffusion, la nature des rubriques, ou encore les supports institutionnels. Nous obtenons sur ce point une confirmation importante. Le champ des périodiques de l'éducation mobilise beaucoup les administrations et les associations, comme si l'éducation demeurait un domaine investi par les tutelles publiques et les idéologies. Certes, émergent des périodiques qui affichent l'intention de se référer aux disciplines universitaires et particulièrement aux sciences sociales et humaines ; mais ils sont loin de constituer la majorité de l'échantillon.

Fait notable, les revues les plus citées par les fonds documentaires (et par les chercheurs), ne sont pas celles dont l'organisation générale obéit aux critères de l'académisme. Si l'on se réfère, comme le souhaite certains chercheurs, au modèle anglo-saxon des revues scientifiques de renom international, force est de constater qu'il n'en existe aucune de similaire dans le champ de l'éducation. Une association indépendante, un éditeur commercial, un nombre important de ventes, une organisation interne et un fonctionnement clairs et connus de tous, des procédures et des formats standardisés, sont les critères qui organisent les grandes revues de référence. Certains périodiques s'en rapprochent, et sans doute de plus en plus depuis les années 80, mais ils sont encore rares. Les déclarations d'existence de comités divers, comprenant parfois des noms prestigieux, n'assurent en rien une évaluation et une sélection fondées sur des jugements de nature intellectuelle. Les milieux d'éducation qui fournissent les auteurs et les lecteurs sont constitués par un petit nombre de personnes qui entretiennent de nombreuses relations professionnelles et personnelles. L'anonymat y est souvent difficile ; les critères de jugement peu standardisés et le champ d'expertise des « lecteurs-juges » demeure flou ou fort diversifié.

Enfin, l'enquête confirme les grandes difficultés à établir des frontières. Certes, chacun peut décider à sa guise de ce qu'il nomme éducation, ou recherche, ou science. De tels arbitrages arbitraires, outre qu'ils peuvent être rassurants, ont sans doute comme principal mérite d'opérer des effets de distinction entre les statuts et les personnes, car, dans les faits, les périodiques reflètent chacun avec ses spécificités, un mélange de réflexions, d'idéologies, de comptes rendus de recherches (de tous ordres et de toutes disciplines), de pratiques et d'innovations.

Enfin, nous disposons maintenant, grâce à l'enquête de P. Jeannin, d'une liste de 163 revues françaises et étrangères classées selon leur notoriété scientifique. L'ensemble des enseignants-chercheurs de la

70^e section du CNU étaient invités à déclarer s'ils estimaient que chaque revue proposée était ou non scientifique. 108, soit 20 % environ ont répondu. L'enquête révèle surtout la liste des revues connues et à l'inverse des moins connues, donc des moins lues, qui sont souvent de langue anglaise. L'opinion des chercheurs est ici en décalage avec ce que l'enquête du CNCRE avait montré, à savoir que le fonctionnement réel des revues n'obéit pas aussi largement qu'on le croit aux critères énumérés ci-dessus.

Les impulsions des pouvoirs publics

La plupart des ministères disposent d'une direction de la recherche pour analyser les évolutions qui interviennent dans leur domaine de compétence, diffuser les résultats de ces recherches à leurs agents et préparer leurs décisions. Nous présenterons dans le deuxième chapitre de ce rapport quelques exemples de ces structures, différentes dans chaque administration.

Le ministère de l'Éducation nationale n'a pas de direction, ni même de sous-direction au sein d'une direction, qui ait cette mission. Ses deux outils principaux sont l'INRP et la direction de la programmation et du développement (DPD). Nous reviendrons spécifiquement sur le cas de l'INRP dans notre troisième chapitre. Il suffit ici de signaler l'opinion générale de nos interlocuteurs : alors que, dans les années soixante et soixante-dix, le ministère utilisait l'INRP pour mener les recherches dont il avait besoin, sa tutelle semble être devenue plus lointaine, comme s'il n'éprouvait plus le besoin de recherches.

Ce relatif abandon est en partie lié à la montée en puissance du service des études statistiques du ministère, érigé en direction de l'évaluation et de la prospective en 1986 (DEP) et devenue aujourd'hui DPD. Chargée au départ du recueil des statistiques, cette direction a progressivement étendu son champ d'action, commandant des études à des chercheurs extérieurs à l'administration, équipes universitaires ou bureaux d'études privés, et lançant des appels d'offres seule, ou en collaboration avec d'autres ministères ou organismes. Son programme de recherches actuel comprend notamment l'analyse des disparités géographiques, avec la Datar, l'exploitation secondaire des données quantitatives sur l'éducation avec le Plan, les processus de déscolarisation en liaison avec la Protection judiciaire de la jeunesse, etc. Elle dispose de 3 à 4 MF de crédits annuels pour ce faire. Elle publie régulièrement un annuaire statistique depuis 1985, une revue trimestrielle, *Éducation et formations*, et des *Dossiers* thématiques où l'on trouve notamment les résultats des recherches qu'elle finance.

Au sein de l'Éducation nationale, la DPD est ce qui se rapproche le plus d'une direction de la recherche. Elle n'en est pourtant pas une, car elle n'a aucune mission de coordination des recherches que les autres directions peuvent commander de leur côté ; ses contacts sont informels avec le secrétariat permanent des commissions paritaires consultatives (direction des enseignements scolaires), qui commande de son côté des études pour ses besoins propres.

N'étant pas doté d'une instance de coordination des recherches dont il avait besoin et n'utilisant en ce sens ni l'INRP ni la DEP/DPD, le ministère a pris des initiatives épisodiques, dépourvues de continuité. La DRED, direction de la recherche et des études doctorales, avait par exemple lancé un appel d'offres sur l'éducation ; quand les rapports ont été rendus, la DRED avait disparu ; les recherches n'ont donc été ni évaluées, ni diffusées. Le CNCRE a relancé deux appels d'offres et n'a pas survécu lui non plus aux remaniements gouvernementaux. Il reste que ces appels d'offres, organisés par le ministère avec des organismes de recherche, permettent aux pouvoirs publics d'impulser des recherches dans les domaines qu'ils jugent prioritaires. Il n'est donc pas surprenant que des appels d'offres nouveaux soient actuellement en cours.

L'action « Écoles et sciences cognitives » du ministère de la Recherche, lancée en avril 2000 dans le cadre du programme « Cognitive », poursuit un double objectif : d'une part, construire des interfaces entre recherches en sciences cognitives et pratiques pédagogiques ; d'autre part, promouvoir ou renforcer les études concernant le développement de l'enfant et les apprentissages, conceptualisés dans leurs multiples déterminants ontogénétiques et socioculturels. Elle vise à favoriser de véritables collaborations entre d'une part, les sciences humaines et sociales et, d'autre part, les sciences du cerveau et/ou le secteur de l'informatique, des mathématiques et des sciences pour l'ingénieur.

L'ACI cognitive a donc mis en œuvre plusieurs actions comme des demandes de synthèse portant par exemple sur biologie et apprentissage, ou stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, etc., puis la constitution d'un réseau international portant sur les apprentissages et leurs dysfonctionnements, et enfin, des actions spécifiques portant sur deux thèmes prioritaires : « cognition, technologies de l'information et de la communication et apprentissages scolaires » et « apprentissage et enseignement des langues. Dysfonctionnements et remédiations ». Dans le cadre de ce second axe a été lancé, au premier semestre 2001, un appel à propositions intitulé « apprentissages des langues ; dysfonctionnements et remédiations ». Les domaines que l'appel souhaite explorer sont nombreux : apprentissage de la langue maternelle, apprentissage des langues secondes, etc. et les principaux thèmes d'études énumérés sont aussi larges : influences réciproques de l'oral et de l'écrit au cours de l'apprentissage ou impacts des environnements sociaux et culturels sur l'apprentissage des langues... La nouveauté réside ici dans la volonté de relier les études fondamentales aux réalités individuelles et sociales des apprentissages et de construire un champ résolument pluridisciplinaire et, partant, très ouvert. Certains des projets interdisciplinaires retenus sont d'ailleurs pilotés par des chercheurs en sciences de l'éducation. Si les recherches suscitées par cette ACI surmontent les limites d'une logique applicationniste, elle fournira un exemple de ce qu'il faudra entreprendre pour d'autres champs de recherches.

Un deuxième appel d'offres est lancé depuis quelques semaines. Il émane du Commissariat général du plan et de la DPD associés dans cet appel. Intitulé « Évaluation des politiques éducatives et de forma-

tion », cet appel d'offres s'adresse aux équipes de recherche en sciences sociales qui sont invitées à produire des travaux théoriques ou empiriques, en mobilisant le cas échéant aussi bien des données statistiques que des entretiens, des observations de terrain ou tout autre corpus pertinent. La multiplicité des approches et la pluridisciplinarité sont encouragées, sans que chaque discipline doive pour autant renoncer à la force de sa tradition et de ses outils conceptuels et méthodologiques. Les comparaisons internationales seront appréciées sur tous les thèmes. L'appel d'offres propose trois questions centrales de recherche : l'efficacité interne du système scolaire et universitaire ; l'efficacité du système de formation en termes d'équité ; l'efficacité du système de formation pour l'économie et la société.

Dans ce cas également, l'appel est très ouvert et s'adapte à la fois à l'état des connaissances mais aussi aux incertitudes, au besoin de mieux savoir ce que les données chiffrées peuvent fournir ainsi qu'aux travaux qui saisissent localement les effets des politiques. Enfin, il cherche à satisfaire les besoins de connaissance aussi bien que les besoins d'aide à la décision publique.

On le voit, le champ des recherches en éducation est loin d'être en déshérence. Il est au contraire très actif et très diversifié. Pourtant, ces recherches souffrent de multiples insuffisances.

Des recherches peu utilisées

Le contraste est saisissant, entre la réalité de ces recherches et la perception qu'en ont les acteurs : l'opinion publique, comme les responsables du ministère et les enseignants ont le sentiment d'une recherche inexistante ou négligeable. Il est rare que nos interlocuteurs aient spontanément évoqué une recherche précise, ce qui n'en a pas empêché plusieurs d'affirmer globalement que ces recherches sont sans valeur ou sans intérêt.

Ce contraste s'explique par la sous-utilisation des recherches disponibles. Elle est double.

Tout d'abord, beaucoup des données disponibles n'ont fait l'objet que d'exploitations rapides, qui n'ont pas épuisé leur richesse. Le récent appel d'offres conjoint de la DPD et du Commissariat général du Plan se fonde précisément sur ce constat : « D'une part, les données internes sur l'école n'ont été utilisées que de façon ponctuelle. D'autre part, les données longitudinales sur les trajectoires professionnelles ont été peu exploitées dans une perspective d'économie ou de sociologie de l'éducation ». Les enquêtes systématiques connues sous le nom de « panels d'élèves », qui ont suivi toute la scolarité d'élèves entrés en sixième respectivement en 1973, 1980, 1989 et 1995, ne font guère l'objet d'analyses secondaires alors qu'elles le justifieraient pleinement. Cette sous-exploitation est sans doute imputable, pour une part, au fait que le ministère a longtemps refusé d'ouvrir libéralement ses données statistiques aux cher-

cheurs extérieurs. Aujourd'hui, il a abandonné cette politique et il réfléchit à la construction, avec l'INSEE, de bases de données pour la recherche accessibles aux chercheurs ¹. Mais il n'est pas certain que cette ouverture récente suffise à motiver les chercheurs et l'on peut citer d'autres gisements d'information qui n'ont guère suscité de recherches, à commencer par les milliers de mémoires professionnels accumulés par les IUFM.

En second lieu, on constate que beaucoup de recherches dont la validité est établie depuis longtemps et a fait l'objet de confirmations successives, semblent totalement écartées : ni les décideurs ni les acteurs n'en ont cure. La docimologie a établi depuis longtemps (Piéron, 1963) que les notes varient, quelle que soit la discipline (sciences exactes et maths incluses) suivant l'ordre dans lequel le paquet de copies est corrigé. Imagine-t-on d'utiliser ces résultats, ou ceux de travaux plus récents sur l'évaluation (Merle, 1996 ; Chatel, 2001) dans la formation des enseignants ? Un autre résultat particulièrement robuste de recherches menées depuis vingt ans concerne l'inutilité des redoublements. C. Seibel (1984) a prouvé que le redoublement du cours préparatoire plaçait les élèves sur une trajectoire de progrès scolaires minimaux, alors que les progressions individuelles les plus fortes sont le fait d'élèves faibles, passés en CE1. Ces résultats, confirmés, ont partiellement infléchi les pratiques et le redoublement a diminué sans d'ailleurs que les performances des élèves se dégradent ². Mais sans non plus qu'elles progressent. Ce qui introduit un hiatus croissant entre les carrières scolaires des élèves et leurs acquisitions effectives. On perd des deux côtés : plus d'un élève sur cinq continue à redoubler à l'école élémentaire et l'on n'a rien imaginé pour améliorer les acquisitions de ceux qu'on ne fait plus redoubler, créant ainsi pour les collèves des difficultés qu'ils ne savent pas résoudre.

Tout se passe comme si l'univers de la recherche et celui des pratiques étaient deux mondes étanches, obéissant à des logiques incompatibles. Il y a là un constat sur lequel il faut réfléchir. Nous y reviendrons au terme de ce rapport car il ne servirait à rien de mieux organiser la recherche et de la développer si elle devait rester aussi extérieure aux pratiques.

Une partie de la difficulté tient pourtant à la mauvaise organisation de la recherche elle-même. Sa visibilité et sa crédibilité en sont affectées, ce qui ne facilite par les échanges avec les acteurs du système éducatif.

1. Voir l'appel d'offres conjoint de la DPD et du Commissariat général du Plan, « Évaluation des politiques éducatives et de formation », et la partie intitulée « Données statistiques mobilisables ». Les panels 1980 et 1989 seront disponibles au LASMAS fin 2001.

2. Voir la note 98-39 de la DPD : « Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle, 1987-1997 ». La proportion d'élèves à l'heure passe de 64 % à 77 %, alors que les performances, mesurées selon des protocoles identiques, restent stables en moyenne et en dispersion. Les 10 % d'élèves les plus faibles passent en collègue à 82,4 % contre 76 % dix ans plus tôt.

Des recherches non coordonnées

Le trait le plus caractéristique peut-être du domaine de recherche que nous avons tenté d'inventorier est son absence de coordination. Nulle part, dans le système éducatif, il n'existe de lieu d'où l'on puisse prendre une vue panoramique de la recherche en éducation. De tels lieux existent dans d'autres ministères. Pas à l'Éducation nationale. Personne n'a été en mesure de nous fournir un tableau des principales équipes de recherche et de leurs thèmes. C'est un fait, un constat, que nous tenons à relever, car il nous paraît lourd de conséquences : comment pourrait-on tirer parti de recherches dont on ignore jusqu'à l'existence même ?

Cette absence de coordination avait frappé le CNCRE qui, se voyant investi précisément d'une mission de coordination, avait pris de premières initiatives. Il est intéressant de voir ce qu'elles étaient : elles sont en effet révélatrices des ignorances entraînées par cette situation. Le CNCRE a d'abord lancé une enquête auprès des diverses formations susceptibles d'effectuer des recherches dans le domaine, pour dresser un premier état des lieux. Nous nous sommes évidemment appuyés, dans notre propre investigation, sur ce premier pointage. D'autre part, le CNCRE a lancé un appel d'offres « Questions d'éducation », non pas pour engager de nouvelles recherches empiriques (cela était explicitement exclu), mais pour faire d'abord, plus modestement, le point sur l'état des savoirs. Démarche révélatrice d'une situation où l'on ignore qui fait exactement quoi et quels sont les sujets les mieux couverts.

L'absence de coordination pèse sur l'orientation des recherches et sur leur utilisation. Sur leur orientation tout d'abord : chaque responsable d'équipe, voire, dans trop de cas, chaque chercheur décide souverainement du choix de ses thèmes de recherche, de ses problématiques, de ses sites. Pareille liberté est précieuse et la recherche universitaire ne doit pas être caporalisée. Mais on voit bien que d'une multitude de décisions individuelles il est impossible que sorte un ensemble convergent de recherches. L'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) a senti ce problème et elle s'est efforcée d'y remédier en tenant tous les deux ans un congrès de recherche. Mais elle ne concerne que marginalement les psychologues et une partie importante des didacticiens lui restent étrangers. De toute façon, son action vient a posteriori : effet de feed back dont on peut espérer des effets régulateurs à long terme, mais malgré tout assez ténus.

Préoccupant pour l'organisation scientifique du domaine, ce manque de coordination l'est plus encore pour la pertinence sociale des recherches. Rien ne vient empêcher que celles-ci portent sur des questions importantes pour les acteurs. Mais pareille rencontre tient du hasard, ou de circonstances accidentelles. Aucun dispositif incitatif n'entreprend de coordonner les recherches pour les faire converger autour de problèmes déterminés. Les appels d'offres, qui se succèdent à une cadence assez espacée, n'ont que des effets doublement limités, dans le champ scientifique et dans le temps, car ils ne s'enchaînent pas les uns après les autres avec continuité : ils se suivent en ordre dispersé. On tombe même ici dans

le ridicule, quand on constate qu'au moment de la remise des recherches, l'organisme qui les avait commanditées a disparu, emporté par un changement de ministre... Il est vain d'espérer que, par enchantement, une recherche que personne ne coordonne apporte des réponses aux questions que se posent durablement les acteurs du système.

Dernière conséquence du défaut de coordination : l'absence de capitalisation des recherches. Si l'on veut produire un corps de savoirs sur l'éducation, il faut procéder avec méthode, acter les résultats acquis, construire de nouvelles recherches à partir de ces résultats, pour aller plus loin, lever les incertitudes, élucider les points aveugles. C'est ainsi qu'on procède partout. Par quel miracle la recherche en éducation échapperait-elle au sort commun ?

Des recherches mal évaluées

Enfin, les recherches en éducation sont mal évaluées. Ce point mérite une analyse plus fine et l'on doit le décliner sous trois modalités différentes.

L'évaluation des chercheurs

Les chercheurs sont évalués, mais s'ils le veulent et à des moments déterminés de leur carrière. L'absence de structure CNRS dans le domaine fait qu'il y a peu de chercheurs relevant de l'examen régulier des sections du Comité national. Les enseignants-chercheurs de statut universitaire sont évalués par des jurys, quand ils passent leur doctorat ou leur habilitation à diriger des recherches, et ils sont évalués par le CNU s'ils veulent candidater à des postes universitaires. L'examen des dossiers semble être aujourd'hui rigoureux, aussi bien à la 70^e section du CNU (sciences de l'éducation), que dans les autres sections dont relèvent souvent les didacticiens.

Il s'agit pourtant d'une évaluation ponctuelle, très importante et considérée comme telle par les enseignants-chercheurs, mais qui n'intervient qu'une fois ou deux dans leur carrière. Quant aux chercheurs qui ne s'engagent pas dans cette voie – et il en existe – ils ne sont pas évalués. La profession de chercheur en éducation n'est pas réglementée comme celle de psychologue et n'importe qui peut se présenter comme chercheur en éducation sans avoir à fournir les preuves de sa qualification.

L'évaluation des recherches

L'évaluation en quelque sorte « en pointillé » des chercheurs ne prêterait pas à conséquences si les recherches étaient évaluées : on juge

l'arbre à ses fruits, et un bon chercheur est d'abord quelqu'un qui produit de bonnes recherches.

Malheureusement, les recherches sont mal évaluées. Il n'y a pas d'organisme stable pour le faire dans la continuité. Les comités d'appel d'offres évaluent généralement les recherches qu'ils ont commandées... s'ils n'ont pas sombré avant l'échéance. Mais on a vu que la part des recherches en réponse à des appels d'offres est relativement faible dans le domaine. Les revues pourraient constituer des instances d'évaluation, comme elles le sont dans d'autres domaines. C'est le cas de certaines revues à comité de lecture et *referees*, mais ces revues sont peu nombreuses. En revanche, beaucoup de chercheurs publient dans le bulletin de leur laboratoire, ce qui constitue une solution de facilité sans garantie aucune de scientificité. Il semble aussi que les *referees*, quand ils existent, soient rarement choisis à l'étranger. Enfin, la plupart des recherches ne sont pas évaluées ; elles sont seulement soumises au conseil scientifique de l'établissement, université, IUFM ou INRP, qui n'a pas le temps de procéder à une véritable expertise et se limite généralement à un examen superficiel.

L'évaluation des équipes

Elle est inexistante, sauf pour les rares équipes qui présentent un dossier à une commission du CNRS, en histoire, en sociologie ou en psychologie. Le fait qu'il n'y ait aucune section du Comité national de la recherche scientifique en charge du domaine de l'éducation pose un vrai problème de politique de la recherche. D'autres domaines, comme l'architecture et l'urbanisme, aussi difficiles à définir par leur méthodologie ou leur démarche scientifique, ont bénéficié d'une reconnaissance par le CNRS dont on voit les effets sur le long terme. Faute de section propre au domaine de l'éducation, les équipes existantes ne demandent pas une reconnaissance qui se trouve exclue par définition. Il ne faut certes pas sacraliser les commissions du CNRS : elles sont faillibles comme toute institution et les groupes de pression ne manquent pas, qui tentent d'infléchir leurs décisions. Mais, par elles-mêmes, les procédures du CNRS sont d'une remarquable efficacité : préparer un dossier pour l'examen de la commission oblige à réunir l'équipe, à discuter les projets de recherches, à questionner leur validité scientifique, leur cohérence, à vérifier leur inscription dans les problématiques actuelles : ils en sortent plus précis, plus rigoureux, plus forts, quel que soit le résultat de l'examen par la commission. C'est un effet de structure.

Les seules équipes évaluées, dans le domaine de l'éducation, sont les équipes universitaires qui demandent un statut de jeune équipe ou d'équipe d'accueil dans une formation doctorale. L'évaluation externe est assurée, dans ce cas, par les experts du ministère de la recherche. Elle n'a pas le caractère approfondi et contradictoire des évaluations par le CNRS, mais elle existe. Et elle est reprise, quatre ans plus tard, quand le contrat quadriennal vient à renouvellement. Mais cela ne concerne qu'un très petit nombre d'équipes dans les IUFM et dans les universités.

Cette insuffisance d'évaluation est extrêmement pénalisante pour le secteur des recherches en éducation tout entier : il en ruine le crédit. Cela peut paraître injuste, et l'est souvent, mais c'est ainsi : nous vivons dans un monde où les recherches qui ne sont pas évaluées de façon indiscutable ne comptent pas. Il est vain d'espérer accréditer la recherche en éducation si on ne la soumet pas à une évaluation qui, compte tenu des réputations péjoratives que l'absence d'évaluation a générées, se doit d'être plus systématique et plus rigoureuse encore que dans d'autres domaines.

Les efforts nécessaires

Tel qu'il se présente aujourd'hui, l'état de la recherche en éducation est donc préoccupant. Beaucoup de recherches, sans aucun doute, mais des recherches peu utilisées, peu évaluées, mal coordonnées. Par quel miracle un tel dispositif pourrait-il répondre aux grandes questions que l'éducation pose aujourd'hui à la société tout entière, aux élèves, aux parents, aux citoyens, aux hommes politiques comme aux enseignants ?

Assurément, l'on peut objecter que l'objectif premier de la recherche est de produire des savoirs. Mais l'argument fait long feu, car l'absence de coordination entraîne aussi des faiblesses dans l'ordre scientifique : certains types de recherche sont sans doute surinvestis, alors que d'autres sont sous-développés. Il semble, par exemple, que les recherches de type anthropologique soient beaucoup moins présentes en France qu'en Allemagne et il est clair que les didactiques des différentes disciplines gagneraient à se confronter davantage qu'elles ne le font actuellement au sein d'une didactique comparée. L'absence de coordination gêne en outre considérablement la validation et le cumul des résultats : les processus mis en évidence par des recherches monographiques demanderaient, pour être validés, des confrontations avec des études similaires et des investigations conduites sur une plus large échelle ; la coordination obligerait à se poser la question de leurs méthodes, question difficile que l'on préfère éviter, ce qui ne fait pas précisément avancer la science.

Surtout, vouloir que la recherche soit plus utile, qu'elle serve davantage, est une exigence pleinement légitime. Beaucoup de nos interlocuteurs ont développé ce thème, à partir d'arguments divers. Les uns cherchent ainsi à renforcer leur légitimité sociale. Les autres, plus centrés sur l'institution et ses missions, comparent volontiers l'éducation à la médecine : pour eux, gérer à l'aveugle une activité sociale aussi importante que l'éducation sans s'appuyer sur des ensembles de recherches est un pur non-sens. La recherche est ici l'un des moteurs du progrès. Mais les uns comme les autres refusent d'opposer utilité sociale et rigueur scientifique car celle-ci est la condition de celle-là, tant il est évident que, pour être utile, une recherche doit être exacte et fournir les preuves de ce qu'elle avance...

De ce point de vue, il apparaît que des questions essentielles n'ont jusqu'ici que des réponses embryonnaires. Naturellement, on pourra contester l'importance que nous leur accordons et soutenir que d'autres, que nous ne mentionnons pas, et qui pourtant se posent, mériteraient tout autant de retenir les chercheurs. Toute liste de priorités comporte une part d'arbitraire. Nous nous faisons cependant ici l'écho des personnes que nous avons rencontrées et qui ont évoqué ces questions d'une manière ou d'une autre. C'est d'autre part le diagnostic que forme notre groupe, à la suite de ses réflexions, et l'on verra bien vite qu'il pointe des enjeux de première ampleur. Nous nous contenterons de les présenter sommairement,

sans entrer dans tout le travail d'élaboration préalable qui s'imposera pour les transformer en grands programmes stratégiques interdisciplinaires de recherche.

Quatre questions majeures sans réponses

Les apprentissages dans le premier degré

Les recherches de la DPD ont permis d'affiner un constat fait depuis longtemps : l'efficacité de l'école primaire est très variable, selon les élèves, les classes et les écoles. Cette diversité fait qu'un nombre non négligeable d'élèves, de 10 à 20 % selon les estimations, entrent en sixième sans disposer de l'outillage intellectuel nécessaire pour suivre une scolarité en collège. Pour les années 1992-1997, la proportion d'élèves entrant en sixième sans maîtriser les compétences de base en lecture a varié entre 9 % et 14,9 % et, pour le calcul, entre 17,4 % et 33,3 %. En 1997, 9,6 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base à la fois en lecture et en calcul (Ferrier, 1999). On sait que ces élèves sont voués à l'échec. C'est dramatique pour eux, car ils subissent une scolarité sans avenir, ce qui est destructeur dans l'immédiat et présage au sortir du collège l'exclusion, le chômage, la marginalité. C'est aussi lourd de conséquences pour les collèges, car on sait que la violence est d'abord le fait des élèves des mauvaises sections et des mauvais élèves (Debarbieux, 1996). D'où une série récurrente de questions qui sensibilisent fortement l'opinion : celle de la violence et celle des filières. Nous sommes en présence d'un mal social majeur.

Face à ce mal, qui pose directement la question des apprentissages à l'école, les principales études ont visé à fournir une description plus précise du phénomène, non une analyse de ses causes. La DEP, aujourd'hui DPD, a procédé régulièrement à des évaluations du niveau des élèves entrant en sixième et elle a substitué à des estimations globales, nécessairement approximatives, des échelles précises. Des rapports (Migeon 1989, Ferrier 1999), parfois étouffés, ont appelé l'attention sur l'ampleur du problème et proposé des solutions, à partir d'appréciations fondées sur l'observation des classes et l'expérience. Mais force est de constater qu'aucune action à la mesure du défi posé par ces échecs n'a été entreprise. Nos connaissances sur la façon dont se font les apprentissages à l'école restent dérisoires.

On sait pourtant que les pratiques des maîtres dans leurs classes sont extrêmement variables. Le temps d'enseignement du français varie beaucoup, par exemple, autour d'une moyenne de 119 minutes par semaine : les deux-tiers des élèves ont entre 85 minutes et 152 minutes d'enseignement, soit un écart proche du simple au double, et l'on a observé un

minimum de 48 minutes, pour un maximum de 192 (Altet, Bressoux, Bru, Lambert, 1994). On sait aussi que le temps passé à l'évaluation du travail des élèves varie de 0 à 45 minutes par jour suivant les classes (Altet, Bressoux, Bru, Lambert-Leconte, 1996). Est-il possible que des différences de pratique aussi fortes soient sans conséquences ? A. Mingat (1984) a montré que l'apprentissage de la lecture au CP dépendait davantage du maître ou de la maîtresse que du milieu social des familles. Nous savons donc tous que les résultats des élèves dépendent, pour une part indéterminée – mais sur cette part, on peut agir – des pratiques d'enseignement.

Sur ce point, pourtant, nous sommes très démunis : nous ne savons pas quelles pratiques précises stimulent les apprentissages et quelles autres les freinent. On a des études importantes et nombreuses sur certains apprentissages. Les psychologues et les didacticiens du français ont produit des résultats, mais qui restent partiels et plus souvent centrés sur la façon dont les enfants construisent leurs savoirs que sur le rôle des stimulations et des exercices faits en situation réelle, et non expérimentale, dans des classes ordinaires. Quand des classes sont observées, elles sont trop peu nombreuses pour qu'on puisse en tirer des conclusions certaines. De même, beaucoup d'études de psychologie cognitive ont porté sur les premiers apprentissages, dits fondamentaux, notamment l'entrée dans l'écrit et les premiers apprentissages mathématiques, mais des pans entiers des apprentissages scolaires restent à élucider, notamment quand on avance dans la scolarité. Surtout, nous apprécions très mal la pertinence de ces recherches de laboratoire pour les situations de classe ordinaires et sur les interrogations en retour que la prise en compte des situations de classe ordinaires poserait aux recherches de didactique ou de psychologie. Une recherche récente (Cèbe, 2000) suggère par exemple que des objectifs conceptuels comme comparer, catégoriser, ordonner, ne peuvent pas être atteints à l'école maternelle par la seule multiplication-diversification des exercices proposés aux élèves pour développer leur activité et leur habileté. La réflexion sur le fonctionnement cognitif des élèves conduit à proposer des exercices spécifiques dont la recherche valide l'efficacité. Mais de telles recherches restent exceptionnelles.

C'est dans ce contexte qu'il conviendrait de replacer les études sur les TICE. Elles suscitent un vif intérêt dont on peut se réjouir, mais elles sont trop souvent traitées pour elles-mêmes, comme si elles constituaient à elles seules un domaine autonome. On peut craindre que cette voie ne conduise aux mêmes déceptions que naguère l'audiovisuel : le collègue expérimental de Marly-le-Roi n'a conduit nulle part. Au lieu de partir de la technique et de ses possibilités, il faut partir des difficultés à surmonter et se demander par quel biais, sous quelles conditions, les TICE pourraient contribuer à les résoudre. La constitution d'équipes de recherche nouvelles, associant étroitement cognitivistes, didacticiens, praticiens et spécialistes des TICE s'impose pour y parvenir. L'enjeu est capital, car on peut en attendre des progrès décisifs.

Comme on ne sait rien de certain, on ne fait rien pour changer l'école, même pas des recherches pour savoir que faire. Certes, l'échec à l'école primaire reste très minoritaire et il ne s'agit pas ici de crier, comme

certain, à la faillite. Globalement, le bilan de l'école est positif. Mais n'y aurait-il que 5 % d'échecs graves, leurs conséquences sont si lourdes qu'un pays civilisé n'a pas le droit de ne pas y remédier. Le SIDA ne touche pas l'ensemble de la population française et il n'atteint qu'une petite minorité : nous ne tolérons pourtant pas qu'on ne lui cherche pas de remèdes et l'on a monté une agence pour développer les recherches sur cette maladie. Quand la France est confrontée à la multiplication des cas de vaches folles, on n'hésite pas à tester des dizaines de milliers de vaches, même s'il n'y a que quelques dizaines de cas finalement recensés. Mais pour cet autre mal social, d'une autre nature, qu'est l'échec scolaire, on ne fait rien. Tout se passe comme si l'on estimait qu'il y avait là une sorte de fatalité, contre laquelle il serait vain de lutter. C'est inacceptable. Il y a là un vaste chantier de recherche, où toutes les disciplines et sous-disciplines peuvent se mobiliser, et qui doit comprendre des enquêtes de terrain d'une grande ampleur, car les variables en jeu sont si complexes qu'à moins de raisonner sur de grands échantillons (plusieurs centaines de classes), on se condamne à ne pouvoir tirer aucune conclusion valable.

Pratiques enseignantes et gestion des établissements

Le problème de la violence au collège mobilise à juste titre l'opinion. Mais l'effort de recherche sur ce thème est triplement insuffisant.

Tout d'abord, les recherches sont conduites à partir d'hypothèses purement socio-économiques et sociologiques. On a montré (Debarbieux, 1996) que la violence obéissait à des conditions sociales objectives d'environnement et à des situations d'échec scolaire et d'exclusion. Mais les recherches de type anthropologique sont rares, alors qu'on sait d'une part que la violence est un phénomène massivement masculin dans ses agents et que la perception de la violence chez les enseignants est très différente selon le sexe de ceux-ci (Felouzis, 1993). On peut aussi se demander si la violence dans les classes n'a pas un rapport avec les disciplines enseignées. Sur tous ces points, la recherche commence seulement.

En second lieu, ces recherches font apparaître l'énorme importance des modes de gestion des établissements (Cousin, 1998 ; Masson, 1999). Les conditions socio-économiques ne sont pas des déterminismes insurmontables et certains collègues qui remplissent toutes les conditions pour que la violence s'y déchaîne font preuve, paradoxalement, d'une ambiance acceptable. Ainsi par exemple, pour un collège du quartier de la Goutte d'Or, dans le XVIII^e arrondissement (Debarbieux, 1996, 1997). Le comportement du chef d'établissement, de son équipe de CPE et de CE, l'existence ou non d'une équipe d'enseignants relativement stable et cohérente sont autant de facteurs importants. Inversement, les problèmes de discipline et de violence modifient le travail des professionnels de l'éducation (Payet, 1997 ; van Zanten, 1999, 2000a) ; ils entraînent l'apparition de nouveaux acteurs et de nouvelles répartitions des rôles, qui posent autrement les problèmes de coordination du travail ; les élèves sont directement concernés par ces évolutions nées de leurs propres comportements et qui

ne semblent guère modifier la signification que prend pour eux l'acquisition des savoirs scolaires (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Sur tous ces points, les observations sont beaucoup trop éparpillées pour qu'on puisse en tirer des préconisations à l'usage des enseignants comme des équipes pédagogiques ou de l'administration. On présume un effet de taille, mais on ne sait rien de sérieux sur lui. Là encore, comme pour les apprentissages à l'école primaire, on ne parviendra à aucune conclusion utile sans une enquête assez vaste et assez systématique.

En troisième lieu, nous savons parce que c'est de notoriété publique, que le climat des établissements agit sur les pratiques des enseignants. L'inverse est d'ailleurs sans doute tout aussi vrai. Mais nous ne savons absolument rien sur ce sujet. Qu'est-ce que cela change à l'enseignement des différentes disciplines de s'effectuer dans un climat de violence latente ou récurrente ? Comment les pratiques sont-elles modifiées ? Quelles pratiques deviennent impossibles ? Quelles pratiques nouvelles sont adoptées ? Avec quelles conséquences sur les apprentissages ? Et avec quelles conséquences en retour sur le climat de l'établissement ? La question déborde ici le cas des seuls établissements difficiles, car elle concerne la façon dont les uns et les autres s'adaptent au nouveau mode de gestion de tous les établissements, avec une incitation au travail en commun, et la diversification des personnels. La coopération entre enseignants, qui ne se réduit pas au travail d'équipe, en est-elle accrue ? Les « nouveaux » enseignants sont-ils plus coopératifs que les « anciens » et quels sont les rapports des uns et des autres ? Quelles nouvelles configurations se dessinent dans les établissements ? Tout se passe comme si le système scolaire jugeait ces questions futiles : en tout cas, nul ne se préoccupe de les éclairer par des recherches à la mesure de l'enjeu et dont les résultats soient cumulables.

Les effets des politiques de décentralisation et de discrimination positive

Un troisième grand sujet, apparemment plus technique, directement lié au précédent, nous semble devoir retenir l'attention et appeler un effort de recherche : les effets des politiques menées depuis une vingtaine d'années.

Face aux difficultés que rencontrait la gestion nationale, le système éducatif a mis en œuvre deux politiques complémentaires. La première a reçu une impulsion forte de la décentralisation engagée au cours des années 1980 et elle visait à améliorer la réactivité des établissements et à renforcer la place des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale (régions, départements, mais aussi entreprises, associations, etc.) dans la prise de décision et la mise en œuvre des politiques éducatives (Derouet, 1992 ; Charlot, 1994). Elle s'est traduite par un transfert important des décisions de l'échelon national à l'échelon académique (contractualisation avec les rectorats), mais aussi aux établissements, à qui les moyens ont été affectés selon des règles beaucoup plus souples que par le passé. La réforme Bay-

rou s'inscrivait dans ce sens. Le projet d'établissement, avec toutes les dérives qu'il a connues et qui semblent s'aggraver depuis l'analyse qu'en avait donnée Obin (1993), symbolise cette orientation plus sans doute qu'il ne la matérialise.

Simultanément, et logiquement, cette évolution s'est accompagnée de différences sensibles dans les dotations affectées aux établissements. La politique des ZEP, d'abord discutée (Plaisance, 1988), a rendu acceptable l'idée que, pour rétablir l'égalité, il faut donner plus à ceux qui ont moins. Les réactions des acteurs ont fait l'objet d'études (Périer, 1999). Cette discrimination positive a été renforcée à la suite de mouvements lycéens qui ont entraîné des dotations supplémentaires à des départements particulièrement mal lotis, ou réputés tels.

Mais l'on ignore l'ampleur réelle de ces différences et surtout leurs effets. Les établissements sont-ils plus efficaces ? Les résultats des élèves ont-ils été améliorés ? Le recul des redoublements ne semble pas s'accompagner de meilleures performances et d'une meilleure insertion des sortants sans qualification (Broccolichi et Ben-Ayed, 1999). Le système éducatif est-il devenu plus réactif, plus capable d'innovation et d'adaptation ? Est-il davantage à l'écoute des besoins locaux ? Ou la nouvelle politique est-elle seulement un moyen élégant de cantonner les problèmes pour tenter d'éviter – plus ou moins heureusement – qu'un incident local ne déclenche une crise nationale ? Il n'est pas exagéré de dire que, par ses divers aspects, la politique menée depuis vingt ans constitue une vraie rupture par rapport au modèle administratif égalitaire-répartiteur d'antan. Est-il raisonnable de ne l'évaluer que par des rapports administratifs ? Peut-on faire l'économie de vraies recherches, à la fois historiques, juridiques, sociologiques et pédagogiques ? Ou bien le ministère a-t-il peur de ce que ces recherches mettraient au jour ? En réalité, ce qui se cherche ici est un nouveau mode de « gouvernance éducative » ; les directives centrales s'assouplissent, les instructions se font moins autoritaires et laissent ouverte la possibilité d'interprétations locales multiples, mais avec quels résultats ? Quels nouveaux mécanismes de régulation apparaissent, qui permettraient de construire de nouvelles règles communes et d'accompagner les initiatives de la base ?

Les effets sociaux de ces politiques méritent enfin d'autant plus d'être interrogés qu'elles ont pour objectifs proclamés une réduction des inégalités et une meilleure équité. Quelles réactions cette politique entraîne-t-elle de la part des parents ? Modifient-elles le rapport des établissements à leur environnement et l'insertion de leurs élèves ? Sur tous ces points, les études dont nous disposons (Bouveau, Rochex, 1997 ; Demailly, 2000 ; van Zanten, 2000b ; Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001) montrent l'intérêt de pousser plus loin la recherche.

Les métiers enseignants et les pratiques de formation

La formation des maîtres a connu de profonds changements avec, notamment, la mise en place des IUFM, qui manifeste une prise de

conscience relativement nouvelle de la complexité de ce processus. Le débat s'est déplacé. Dans les années cinquante et soixante il opposait d'une part ceux qui posaient l'inutilité de cette formation dès lors que les professeurs savaient faire des exposés clairs et structurés en un temps déterminé et ceux pour qui, la pédagogie devant être une application de la psychologie, il fallait connaître la psychologie des élèves pour pouvoir leur enseigner quoi que ce soit efficacement. La formation spécifique des enseignants passait donc par des cours de psychologie ou de psychopédagogie dont l'utilité était affirmée par les uns, niée par les autres.

Cette conception a été progressivement abandonnée en raison de l'évolution de la psychologie et plus largement des sciences humaines, mais aussi du développement des formations d'adultes. La question est alors devenue celle de l'apprentissage d'un métier particulier, du rôle qu'y joue la pratique par l'intermédiaire des stages, de la relation entre cette pratique et les éléments théoriques nécessaires pour l'élucider. C'est un vaste domaine, que les IUFM ont commencé à explorer malgré les difficultés matérielles de leur mise en place et les incertitudes qu'a fait peser sur leur avenir le manque de continuité des directives ministérielles (CNE, 2001). Des recherches se mettent en place, ici ou là, sur tel ou tel aspect de la formation, le rôle du mémoire professionnel (Comiti, Nadot & Saltiel, 1999), la signification de l'alternance, l'expérimentation de séquences ou de scénarios didactiques. Mais, outre que des points essentiels semblent rester dans l'ombre, comme le rôle des tuteurs, ces initiatives restent trop partielles, trop dispersées pour qu'on puisse en attendre des résultats cumulatifs importants.

Au vrai, personne n'est en mesure de dire avec un minimum de fiabilité, comment les divers IUFM forment aujourd'hui les enseignants de demain. Leur autonomie permet une diversité de pratiques dont il y a lieu assurément de se réjouir, mais qui, précisément, devrait faire l'objet de recherches, dans une double perspective. D'une part, décrire cette diversité et en dégager la portée : sur quoi porte-t-elle ? et quels sont les traits communs à tous les IUFM ? On peut gager, par exemple, sans prendre parti sur l'utilité ou non d'inclure de tels aspects dans la formation des enseignants, que la réflexion sociologique est partout peu présente, car il y a très peu de sociologues dans le corps enseignant des IUFM, ou encore que certains acquis de la recherche, même anciens, comme ceux de la docimologie, sont totalement absents. D'autre part, évaluer les effets de cette diversité : puisque tous les IUFM ne font pas la même chose, il se pourrait que certaines pratiques soient plus efficaces que d'autres sur tel ou tel point et d'autres sur d'autres points. Un programme sérieux et systématique de recherche sur la formation des enseignants est indispensable pour orienter l'évolution des IUFM.

Il est lui-même étroitement dépendant de recherches plus larges sur l'évolution du métier d'enseignant. Nous avons déjà abordé ce point à propos du rapport entre la violence et les pratiques enseignantes, mais la question est beaucoup plus vaste. Il nous manque des études générales sur les formes d'adaptation et d'évolution du métier d'enseignant aux contextes multiples dans lesquels il s'exerce : situations de grande difficulté des

élèves et/ou de grande pauvreté des familles, de conflit interne à l'établissement, de détérioration de sa réputation, etc. Surtout, on ne met guère en avant la question des effets de l'évolution de l'opinion publique sur les pratiques enseignantes : l'introduction à l'école, sous la pression de l'opinion, de tout un attirail « pédagogiquement correct » qui doit en réalité fort peu à la recherche (apprentissage précoce des langues vivantes, TICE, etc.), a probablement déstabilisé les agencements et les modes de faire de l'école primaire et maternelle, sans avoir jusqu'ici débouché sur un nouvel ajustement durable. Comment pourrait-on former les enseignants de demain sans se poser de telles questions et sans tenter de leur apporter une réponse rigoureuse ?

Remarques communes à ces quatre grandes questions

Si les quatre grands thèmes qui viennent d'être sommairement présentés sont aujourd'hui si peu explorés, malgré le nombre des recherches en cours, c'est en raison de leur spécificité. Ils relèvent, en effet, de ce que nous proposerions d'appeler des recherches *contextualisées*. Elles sont peu développées en France parce qu'elles échappent aux catégorisations habituelles. L'opposition recherche fondamentale/appliquée, par exemple, est ici totalement inopérante. Pas davantage, elles ne s'inscrivent dans la taxinomie usuelle des disciplines : toutes les disciplines peuvent, en effet, donner lieu à de telles recherches. Leur manque, dans le cadre français s'explique à la fois par le militantisme pédagogique qui tend d'un côté à leur substituer des « recherches-actions » où la conviction ne peut remplacer la rigueur, et par la structuration disciplinaire des recherches dites académiques qui fait trop souvent considérer comme « impures », et donc sources d'imperfections, les contraintes spécifiques de ces recherches.

Le comportement des grandes institutions de recherche est sur ce point proprement décourageant. C'est ainsi que la question se pose périodiquement au CNRS du maintien de la reconnaissance de l'IREDU, Institut de recherche en économie de l'éducation, laboratoire mondialement reconnu auquel on doit des recherches nombreuses et solides sur le fonctionnement concret du système éducatif et des évaluations de multiples dispositifs. La qualité scientifique du travail de l'IREDU n'est pas en cause, mais il relève de la commission d'économie du CNRS, qui trouve que son travail n'est pas, à proprement parler, de l'économie. D'où la menace d'une désassociation. Un chercheur parfaitement reconnu aujourd'hui se souvient avoir demandé au CNRS un détachement pour achever une thèse qui portait sur les applications de l'informatique à l'éducation et s'être heurté à un refus, au motif que ce sujet n'intéressait pas le CNRS. Le même chercheur s'est plus tard heurté au refus de l'INRIA de financer un projet sur un sujet voisin. Tout se passe comme si les disciplines constituées estimaient que leur compétence s'arrêtait à la porte de l'éducation.

Le préjugé hostile aux recherches qui visent l'éducation s'explique également par une sorte de résignation : alors que les médecins ne

cessent d'enregistrer des progrès dans la lutte contre les diverses maladies, beaucoup d'éducateurs ont le sentiment inverse d'une dégradation constante et ne croient pas qu'il soit possible d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. D'où une sorte de « à quoi bon ? » très répandu, aux effets dissuasifs, alors que l'histoire conserve le témoignage de progrès pédagogiques considérables. Faut-il rappeler qu'on a gagné plusieurs années dans les apprentissages fondamentaux à partir du moment où l'on a cessé de penser qu'il fallait savoir lire avant d'apprendre à écrire et où l'on a appris simultanément à lire et à écrire ? Les données empiriques tirées des grands *surveys* anglo-saxons (Grisay, 1995) montrent que, dans des situations déterminées, les élèves sont capables d'apprendre beaucoup plus que ce qu'ils apprennent. D'immenses progrès sont possibles ; il vaut la peine de chercher à les réaliser.

Une dernière raison vient des difficultés spécifiques de ces recherches contextualisées, qui tiennent aux particularités mêmes de leurs objets :

1) Elles concernent des objets vivants : pas seulement des classes où des maîtres enseignent, mais aussi des établissements, des processus. Les lieux sur lesquels porte l'investigation sont habités par des acteurs dont le comportement autonome doit être pris en compte. La recherche médicale est confrontée au même problème : des virus identiques n'ont pas les mêmes conséquences sur différents individus et les malades ne réagissent pas tous de la même façon à des traitements identiques. Les effets de contexte (prise en compte de l'hérédité, de l'environnement, de l'histoire médicale des individus, etc.) sont incontournables.

2) Elle doivent compter avec le temps, car elles portent toujours sur des processus inscrits dans la durée et des résultats ponctuels sont de faible valeur probante. Là encore, la comparaison avec la recherche médicale est pertinente.

La prise en compte des contextes est essentielle en éducation, quelle que soit la recherche, fondamentale ou appliquée, et de quelque discipline ou association de disciplines qu'elle relève, psychologie, sociologie, didactique, etc. Peut-être n'est-il pas inutile de donner ici quelques exemples pour montrer la diversité et la nécessité des contextualisations. Dans une étude de psychologie des apprentissages, par exemple, la recherche contextualisée diffère de la recherche de laboratoire par la prise en compte des situations de classe et des stimulations qui sont, ou ne sont pas, apportées. Dès que cette dimension est prise en compte, la qualité scientifique de la recherche passe aussi par la façon dont sont résolues les questions d'échantillons, d'échantillons-témoins, de protocoles expérimentaux et de contrôle des variables. Les mêmes questions se posent si l'on étudie, dans une perspective anthropologique ou psycho-sociologique, par des observations longitudinales méthodiques, la façon dont un professeur construit sa façon d'enseigner et ce que l'on appelle aujourd'hui sa professionnalité. Dernier exemple de recherche très représenté dans la littérature anglo-saxonne et pratiquement absent dans la littérature française : les grands *surveys* analytiques. Pour analyser de façon rigoureuse par exemple l'effet sur les performances des élèves d'une donnée de struc-

ture comme la taille des classes, de l'abandon d'une pratique comme le calcul mental, ou d'innovations telles que l'introduction d'un enseignement de langue étrangère, il faut obligatoirement une étude qui porte sur des centaines de classes et des milliers d'élèves, sinon les croisements des multiples variables explicatives susceptibles d'expliquer les constats aboutiront à des unités élémentaires trop peu nombreuses pour que les résultats puissent avoir une quelconque validité statistique. Ces recherches contextualisées ne sont pas des recherches moins exigeantes que les autres : elles sont plus difficiles et demandent plus de rigueur encore.

Un programme stratégique

La complexité des questions qui viennent d'être évoquées et l'ampleur des enjeux justifient de lancer ce que nous proposons d'appeler, à l'exemple d'un Comité analogue qui s'est penché sur les mêmes problèmes aux États-Unis et qui a rendu son remarquable rapport, *Improving Student Learning*, il y a deux ans (National Research Council, 1999), un programme stratégique de recherche en éducation.

Il ne s'agit pas de lancer un programme de plus, après bien d'autres, ou quelques appels d'offres sans continuité. Beaucoup de nos interlocuteurs ont résumé leur analyse en disant que ce dont on avait besoin dans ce domaine, c'est d'une action incitative de longue durée, comme en son temps le PIRTTEM (programme interdisciplinaire de recherche sur les technologies, le travail, l'emploi et les modes de vie). Mais une autre raison, beaucoup plus forte, est relevée par les auteurs américains d'*Improving Student Learning* : c'est que l'éducation est un phénomène qui s'étend sur de longues années. « Une recherche stratégique dans le domaine de l'éducation exige la continuité. Il ne suffit pas qu'elle soit bien ciblée ; du temps est nécessaire pour construire un corps de recherche qui soit utile – et utilisé – dans les écoles » (p. 16). Une enquête observant une cohorte d'élèves dans sa traversée de l'école élémentaire demande au moins cinq années. L'enjeu, ici, est de se donner une chance raisonnable de rendre la recherche cumulative. C'est pourquoi, comme nos collègues américains, nous estimons qu'il faut se donner un programme pour quinze ans. Une première contribution significative peut être attendue dans cinq à sept ans et l'on peut se fixer au-delà deux échéances.

Au cœur de l'idée d'un programme stratégique, il y a l'idée d'un modèle original de recherche. Il est focalisé sur un petit nombre de questions majeures, comme celles que nous avons identifiées, des questions dont l'importance sociale est évidente, dont l'enjeu est fort pour l'enseignement et son efficacité. Il retient des sujets de recherche tels qu'à la fois ils suscitent l'intérêt et l'engagement de chercheurs confirmés et qu'ils paraissent importants aux enseignants, aux administrateurs et aux politiques. Il se situe ainsi à l'articulation des besoins pratiques et de la conjoncture scientifique, dans des échanges réciproques qui combinent la

fécondité des terrains et la rigueur du programme. Il fait avancer la science fondamentale, dans la diversité de ses méthodes et de ses champs disciplinaires, en même temps qu'il sert des besoins pratiques.

Pour mettre en œuvre un tel programme stratégique, il faut d'abord se donner un à deux ans, pour mettre en place l'organisation, choisir les responsables, dégager les financements et surtout préciser la problématique de chaque grande question pour être en mesure de définir les termes de premiers appels d'offres. Cette phase de définition doit comprendre des consultations assez denses, nombreuses et variées pour donner au programme une visibilité et une légitimité d'autant plus importantes qu'elles préconditionnent l'intérêt pour les résultats de la recherche et leur utilisation ultérieure. Ensuite, on peut procéder à des appels d'offres, selon les procédures connues, mais en prêtant une grande attention à leur suivi régulier, à la présentation de leurs résultats et à leur diffusion. Parmi ces appels d'offres, certains peuvent avoir pour objectif de présenter l'état des savoirs, comme l'appel d'offres « Questions d'éducation », lancé en 1998 par feu le CNCRE, d'autres peuvent soutenir des programmes existants ou les prolonger, par exemple compléter par une étude longitudinale les résultats d'une première recherche ponctuelle, d'autres encore susciter la recherche autour de problèmes neufs. Tous doivent se préoccuper de la structuration du milieu de la recherche en éducation, en respectant la capacité d'initiative de la recherche hors programme stratégique. La question se posera nécessairement, à partir du moment où des résultats importants seront produits, de leur diffusion, qui pourrait justifier des appels d'offres non plus de recherche mais de vulgarisation.

Un budget

Un tel programme stratégique de recherche demande de l'argent. Un budget est nécessaire et il devrait apparaître comme tel par une ligne identifiée au budget de l'État.

Pour apprécier l'effort budgétaire que le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Recherche devraient consacrer à la recherche en éducation, plusieurs approches peuvent être combinées. On peut comparer le montant proposé à ceux habituellement accordés par le CNRS ou le ministère de la Recherche à des actions incitatives. Par exemple, le budget de l'Action incitative « école et sciences cognitives » est de 8 MF en 2001. Un récent appel d'offres pour une coopération Canada-Europe sur l'égalité professionnelle hommes-femmes est doté de 20 MF.

On peut également comparer l'effort consenti par le ministère de l'Éducation nationale à celui d'autres ministères. La comparaison est instructive, tant en ce qui concerne l'ampleur des recherches engagées que les structures diverses retenues pour leur pilotage.

Le ministère de l'Équipement et du logement est doté d'importants instituts de recherche : le laboratoire central de l'École des ponts et chaussées, le CSTB, Centre scientifique et technique du bâtiment, le Certu à Lyon, Centre d'études et de recherches techniques sur l'urbanisme, sans compter un grand laboratoire associé au CNRS, le Lattes, laboratoire territoires, économie et société. Le financement de ces grands organismes n'est pas pris en compte ici. Il existe en outre un Plan urbanisme, construction et architecture (PUCA), placé sous la responsabilité du directeur général de l'urbanisme, de l'habitat et de la construction (DGUHC), dirigé par un secrétaire permanent, assisté d'un comité d'orientation composé principalement d'acteurs responsables (élus, fonctionnaires, entreprises, etc.), chargé d'identifier les sujets qui méritent recherche, et d'un conseil scientifique, chargé d'évaluer les actions menées. Le PUCA commande des études et lance des recherches par des appels d'offres, parfois en collaboration avec d'autres instances. Le budget du PUCA est de l'ordre de 55 à 60 MF par an, dont 28 sur le BCRD. Il publie la grande revue du domaine : *Les Annales de la recherche urbaine*. À quoi il faut ajouter l'Action incitative ville, menée par le ministère de la Recherche, non comprise dans ce bilan (10 MF) et pilotée de façon entièrement autonome, ainsi que les recherches entreprises par la Caisse des dépôts et consignations.

Le ministère du Travail et des Affaires sociales, aujourd'hui de l'Emploi et de la Solidarité, résulte de la fusion de deux ministères qui avaient chacun leur structure de recherche, hors écoles ou instituts comme le Centre d'études de l'emploi. Aux Affaires sociales, il existait la MIRE, Mission interministérielle recherche expérimentation, aujourd'hui Mission recherche (MiRe) rattachée à la direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. La MiRe est une équipe d'une douzaine de personnes, dont la triple mission est de traduire en termes compréhensibles par les chercheurs les attentes de l'administration, de veiller à l'existence d'un milieu de recherche sur ces sujets et de faire circuler les connaissances dans l'administration, parmi les professionnels de terrain et parmi les chercheurs. Elle gère un budget d'environ 6,5 MF annuels. Elle a lancé en liaison avec la DEP, en 1993, un appel d'offres sur « L'éducation des enfants et des adolescents » qui portait notamment sur les rapports entre éducation familiale et éducation scolaire (Du Cheyron, 1997). Au Travail et à l'Emploi, la direction de l'animation de la recherche et des études statistiques (DARES) comporte également une mission qui pilote ses recherches, soit 4 à 5 personnes, avec un petit budget relevant du BCRD, mais environ 3,5 MF de crédits d'études transférés. L'action incitative travail, qui relève du FNS (Fonds national de la science, au ministère de la Recherche), est de l'ordre de 15 MF au total sur 4 ans, dont une partie gérée par la Dares. Cette structure publie également une revue à comité de lecture et *referees*, *Travail et emploi*.

Le ministère de la Justice s'est doté de plusieurs structures : le GIP Mission recherche droit et justice, qui gère tous les crédits relevant du BCRD, le bureau de la formation et de la recherche à la direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et le département recherche, études et développement du Centre national de formation et d'études de la PJJ.

D'après les documents budgétaires du ministère de la Recherche, les crédits affectés aux études de ce ministère (hors instituts) sont de l'ordre de 6 MF.

Par comparaison, la recherche sur le domaine propre de l'éducation est incroyablement sous-développée. Pour comparer ce qui est comparable, il faut raisonner ici hors INRP, hors universités et hors IUFM, puisque pour les autres ministères, les indications fournies ci-dessus ne concernent ni les recherches effectuées à l'initiative des laboratoires universitaires (sociologie du travail par exemple), ni le financement des instituts propres à ces ministères. L'Éducation nationale apparaît alors comme victime d'un sous-développement profond.

Ce sous-développement est double : financier et organisationnel.

Financièrement, la DPD dispose de 3,5 à 4 MF pour lancer les études ou les appels d'offres qui relèvent de sa compétence. Le secrétariat des CPC dispose d'un budget d'études (apparemment hors BCRD) de l'ordre de 3 MF. Mais ni la DPD, ni le secrétariat des CPC n'engagent d'études qui portent sur l'éducation proprement dite. Leur approche, pleinement légitime, est principalement externe. Sur les thèmes du programme stratégique, les seuls moyens identifiables sont les heures supplémentaires affectées à l'INRP : ils ne sont pas négligeables (25 MF par an). Par rapport à l'ampleur des questions à élucider, ils restent dérisoires. Au vrai, personne au ministère de l'Éducation nationale n'est en mesure de dire combien ce ministère dépense pour les recherches en éducation : cette donnée financière n'intéresse personne. La preuve ? Le dernier annuaire statistique publié (ministère de l'Éducation nationale, 2000) comprend une partie « Recherche et développement » (pp. 283 sq.) où l'on trouve l'évolution de la dépense intérieure de recherche, sa ventilation entre acteurs publics et privés, les répartitions par secteurs institutionnels, le poids des universités et du CNRS, etc., mais rien sur ce que le ministère dépense pour les recherches qui concernent directement son activité. Le désintérêt n'incite pas à la connaissance.

Voilà une administration qui emploie plus de 1,2 million de personnes (enseignement privé inclus) et concerne 14,5 millions d'élèves et étudiants ; un budget de 361 milliards (en 2000), soit 21,7 % du budget de l'État, sans compter 140 milliards dépensés par les collectivités territoriales. Voilà une activité vitale pour l'avenir de la Nation comme pour l'avenir des jeunes, leur équilibre, leur insertion sociale, leur épanouissement d'hommes et de citoyens. Et l'on n'est même pas capable de dire combien on dépense en recherches pour l'améliorer ! Tout le monde parle de réformes nécessaires, chacun y va de sa proposition et les imprécateurs se répandent dans la presse. Mais chercher à comprendre ce qui se passe, comment ça se passe et pourquoi ? Nul n'en a cure. Où est le gaspillage de l'argent du contribuable : dans une politique au fil de l'eau, faite d'innovations sans continuité sur fond de routine, ou dans un effort d'élucidation systématique des questions de fond ?

Nous estimons qu'un budget d'une cinquantaine de millions par an est nécessaire. Il est nécessaire si l'on veut lancer un appel d'offres par an sur chacun des axes stratégiques dégagés, assurer leur suivi et leur

diffusion, soutenir modestement quelques projets éditoriaux ou quelques équipes. Le montant est plus que raisonnable pour une politique ambitieuse : il représente moins de 0,015 % du budget de l'Éducation nationale, moins de 0,15 pour mille. L'augmentation a beau être importante par rapport au budget actuel de la recherche en éducation, INRP inclus, elle ne portera pas celui-ci jusqu'à 0,05 % ou 0,5 pour mille du budget de l'Éducation nationale ! Quelle entreprise au monde consacre moins à son budget de recherche et développement ?

Du point de vue de l'organisation, aucune structure ne coordonne les recherches, aucune structure n'a pour mission d'organiser les recherches les plus utiles à l'institution et à ses acteurs. La direction de la programmation et du développement (DPD) pilote, on l'a vu, un certain nombre d'études à caractère principalement sociologique et quantitatif. À la direction des enseignements scolaires, le secrétariat des Commissions professionnelles consultatives pilote des études sur les questions de sa compétence : évolution de l'apprentissage, des métiers, pertinence des formations. Le ministère de la Recherche lance épisodiquement des appels d'offres en fonction de la conjoncture scientifique. L'INRP mène sa propre politique, les IUFM la leur et les universitaires font les recherches qui les intéressent. Qui se satisferait d'une telle situation ?

L'effort financier doit donc s'accompagner de la création d'une instance de pilotage, indispensable si l'on veut développer précisément les recherches les plus stratégiques pour l'Éducation nationale.

Une instance de pilotage

Un programme stratégique de recherche n'est pas concevable sans une instance de pilotage. Dans la situation actuelle, le besoin d'une coordination se fait déjà très largement ressentir et la disparition du CNCRE suscite de nombreux regrets. À plus forte raison, si l'on veut non seulement assurer une coordination, mais en outre donner une impulsion, conduire un effort de longue haleine, une structure de pilotage est évidemment indispensable.

Pour être efficace, elle doit remplir plusieurs conditions.

En premier lieu, elle doit être assurée d'un minimum de stabilité et de durée. Dans le domaine qui nous concerne, cette exigence est décisive. Nous avons expliqué ci-dessus pourquoi un programme stratégique devait se fixer un calendrier long, d'une quinzaine d'années et comment les premiers résultats significatifs demanderaient cinq à sept ans. Pour construire les programmes de recherche autour des grands axes que nous avons identifiés plus haut, une ou deux années seront déjà nécessaires. Il serait totalement déraisonnable d'engager des programmes de recherche avec de telles perspectives temporelles et d'en remettre le pilotage à un or-

ganisme précaire, éphémère et fragile. La continuité est absolument indispensable.

Elle est exclue si cette instance de pilotage est tributaire du politique. Nos interlocuteurs étrangers, anciens membres du CNCRE, ont été abasourdis de voir remplacer son président effectif à l'occasion d'un changement de majorité : cela leur a paru absurde. Les changements politiques ne transforment pas une bonne recherche en mauvaise, ou inversement. Il est donc indispensable de ne pas placer cette instance de pilotage en première ligne dans la structure administrative et de lui garantir par statut un minimum de continuité, par exemple en donnant à son responsable permanent un mandat de cinq années, à l'instar des présidents d'université ou des directeurs des chaînes publiques de radio ou de télévision.

En second lieu, cette instance de pilotage ne peut fonctionner sans une petite équipe stable de responsables à plein temps. C'était une des faiblesses du CNCRE que de ne pas avoir de responsable à plein temps, mais seulement un président. Certes, par leur implication personnelle, les deux personnalités qui ont exercé cette fonction ont permis au CNCRE d'engager deux premiers appels d'offres, mais s'il avait vécu plus longtemps, on aurait très vite constaté que sa structure était trop faible pour assurer un suivi vigoureux des recherches, une discussion et une valorisation de leurs résultats. S'appuyer sur une structure existante, comme c'était le cas avec l'INRP qui assurait le secrétariat du CNCRE, n'est pas une solution satisfaisante, car elle soulève deux difficultés. La première, interne, est le risque d'un conflit entre les contraintes de l'institution-support et les besoins de l'instance de pilotage. La seconde, externe, est dans le rapport de l'instance de pilotage aux différentes équipes de recherche : l'expérience montre qu'il est impossible sur le long terme d'être à la fois le pilote du réseau et l'un de ses éléments, sans susciter des réactions de méfiance et un soupçon de partialité. Pour éviter ce risque et pour se consacrer pleinement à sa mission, l'instance de pilotage du programme stratégique ne doit pas administrer d'équipes propres, sinon les problèmes de gestion interne passeront avant le pilotage des programmes. L'instance de pilotage organise des réunions préparatoires, lance des appels d'offres, finance les équipes retenues, assure le suivi et la valorisation des recherches effectuées dans ce cadre, mais elle ne fait pas directement de recherche. Il s'agit donc d'une petite équipe permanente, de quelques personnes, qui doivent être très soigneusement choisies car de leur qualité dépend le succès.

Nous ne nous prononcerons pas ici sur la façon de désigner cette instance : « *Agence* pour la recherche en éducation », comme autrefois l'Agence pour le développement de l'éducation permanente, « *Mission* de la recherche en éducation », à l'exemple de la MIRE, « *Programme permanent* de recherche en éducation », à l'imitation du Plan urbain et du Plan construction. Ce n'est pas que les termes soient identiques. *Agence* serait sans doute préférable, car plus ouvert sur d'autres structures, comme la formation professionnelle, les enseignements agricoles ou la culture ; une *agence* semble accueillir par avance des collaborations multiples, y compris financières. *Mission* souligne bien la fonction et le rôle attendu de

cette instance : une *mission* ne fait pas par elle-même, elle fait faire ; c'est une structure en apparence plus modeste, donc plus fragile, moins stable, mais l'exemple de la MIRE montre que cette modestie même peut être un facteur de durée. *Programme* ou *Plan permanent* insiste sur la continuité de l'effort entrepris ; c'est le vocabulaire des politiques scientifiques. Mais en définitive, l'étiquette retenue importe moins que la volonté de créer une instance stable, relativement autonome, et l'avenir de cette instance de pilotage se jouera sans doute moins dans sa définition réglementaire que dans son indépendance effective, sa dotation budgétaire et dans la qualité des quelques personnes choisies pour l'animer.

En troisième lieu, l'instance de pilotage doit s'appuyer sur un comité scientifique fort. Nous y reviendrons dans la section suivante, car l'importance et la mission de ce comité scientifique dépasse le programme stratégique de recherche. La pertinence scientifique des appels d'offres, la qualité des résultats doivent être évaluées par une instance purement scientifique car c'est une responsabilité proprement scientifique.

En revanche, et c'est la quatrième condition, le comité scientifique ne peut avoir la responsabilité d'arrêter, en dernière instance, le programme stratégique de recherche. Les deux fonctions de décision en matière de programme de recherche et d'évaluation scientifique étaient confondues dans le CNCRE. On avait voulu faire simple et l'on avait en réalité compliqué la structure. Pour que le comité puisse remplir sa fonction scientifique, il comprenait douze personnalités qualifiées. Mais pour décider des programmes, il fallait qu'il comprît en outre des représentants des différentes institutions : d'où sept membres de droit, directeurs de divers ministères et sept représentants d'institutions. Il nous paraît plus simple de donner au comité scientifique un rôle purement scientifique, d'autant que l'évaluation scientifique est un vrai travail, qui demande du temps (examen des dossiers, discussions, auditions, parfois expertises sur place). Il est vain d'escompter que des directeurs de ministère puissent participer deux ou trois jours de suite plusieurs fois par an à des travaux analogues, toutes proportions gardées, à ceux des sections du Comité national de la recherche scientifique. Autant de raisons fortes qui militent pour un comité scientifique composé exclusivement de personnalités scientifiques.

L'orientation des programmes est d'une autre nature : elle relève de la décision, de l'arbitrage. Naturellement, les considérations scientifiques doivent intervenir ici et elles doivent être portées par des membres du conseil scientifique. Mais la demande sociale doit y prendre une part au moins égale. Plusieurs formules sont envisageables. Par exemple un comité d'orientation assez large pour accueillir la plupart des composantes de la demande sociale, celle de l'institution et celle des acteurs. Mais on peut aussi envisager un petit groupe de six à huit personnes, à charge pour elles de représenter vraiment la demande sociale. Plus restreinte, cette seconde formule semble moins démocratique et, dans la tradition française, elle a toutes les chances d'être écartée. En réalité, les différents intérêts légitimes sont souvent mieux pris en compte par des groupes restreints, où chacun connaît le risque de négliger telle ou telle composante, que dans des

groupes plus larges où chacun fait confiance aux autres pour représenter les intérêts dont il n'a pas la charge directe. On peut amender cette seconde formule en chargeant un comité consultatif élargi de faire entendre la voix des partenaires sociaux : c'est la solution récemment adoptée pour l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. Quelle que soit la formule retenue, il nous semble en revanche important que la présidence soit confiée au représentant du ministre de l'Éducation nationale, comme c'est le cas dans les structures analogues des autres ministères, ou que l'on adopte une coprésidence par les deux représentants des ministres chargés de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Dès lors qu'une telle instance de pilotage existe, elle doit naturellement être partie prenante de tous les appels d'offres lancés par les institutions les plus diverses dans le champ de la recherche en éducation. Actuellement, le défaut de coordination est patent : plusieurs ministères lancent des appels d'offres qui concernent plus ou moins directement l'éducation, d'autres institutions les accompagnent, comme la CNAF ou la CDC, d'autres initiatives plus modestes sont prises sans que quiconque soit en mesure de connaître l'ensemble et d'assurer les convergences nécessaires. L'instance de pilotage doit ici assurer la coordination, la transparence et la circulation de l'information.

Une instance d'évaluation

Nous l'avons dit, les recherches en éducation souffrent d'une évaluation trop faible. L'absence de section du Comité national de la recherche scientifique a pour conséquence que l'évaluation porte sur les chercheurs, aux étapes précises de leur carrière où ils soumettent un dossier au CNU, un peu sur les équipes universitaires qui demandent à être reconnues dans le cadre de la contractualisation et peu sur les recherches.

Cette insuffisance d'évaluation est particulièrement redoutable dans le cas des recherches contextualisées, qui portent sur des situations scolaires réelles (des classes ordinaires, des établissements, etc.) pour les observer, les analyser, identifier les processus qui s'y déroulent et les confronter aux indications tirées d'expérimentations psychologiques ou didactiques, ou à des hypothèses sociologiques, anthropologiques ou pédagogiques. On ne peut définir ces recherches comme appliquées versus d'autres recherches, qui seraient plus fondamentales, pas plus qu'on ne peut définir, en médecine, l'épidémiologie comme une recherche appliquée : elle est tout aussi fondamentale, mais elle passe par un recueil minutieux d'observations contextualisées. Qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, les recherches contextualisées doivent être évaluées comme les autres, si l'on veut qu'elles conduisent à des résultats fiables. L'évaluation porte sur les protocoles d'observation mis en place, sur les critères d'analyse, sur les types d'explication avancés et sur les voies et moyens

d'administration de la preuve. C'est un travail connu, qui demande du temps, non une mission impossible.

Dans le cas des recherches en éducation, l'absence d'instance d'évaluation est donc doublement pénalisante. Elle l'est du fait de l'organisation institutionnelle du domaine (absence du CNRS, etc.), mais elle l'est en outre, plus particulièrement du fait de la nécessité et de l'importance des recherches contextualisées, recherches que le programme stratégique conduira nécessairement à développer.

Pour ne pas compliquer inutilement le dispositif, nous proposons donc d'appeler « Comité scientifique de la recherche en éducation »¹ le comité scientifique de la Mission, de l'Agence ou du Programme et d'élargir sa compétence à toute recherche en éducation qui lui serait soumise et notamment aux recherches propres de l'INRP et des IUFM. Naturellement, sa mission prioritaire resterait d'assurer la qualité scientifique des actions du programme stratégique. Mais une extension de compétence n'a rien d'exceptionnel : les sections du CNRS ont la possibilité d'évaluer toute équipe qui le demande et l'on a vu ainsi la Cité des sciences et de l'industrie soumettre à l'évaluation du CNRS son équipe d'histoire des sciences avant qu'elle ne soit associée au CNRS. Pour que l'évaluation par le Comité scientifique de la recherche en éducation soit attractive, il faut qu'elle entraîne un supplément de dotation financière, mais cette incitation peut rester très modeste. Les commissions du CNRS jouent un rôle capital dans la qualité scientifique des équipes dès lors que celles-ci demandent un contrat d'association, même si elles ne l'obtiennent pas, ce qui est fréquent, le CNRS répugnant à créer de nouvelles équipes. Préparer un dossier pour la commission, se soumettre à son expertise, c'est intérioriser des contraintes fortes dont la recherche tire profit, même si l'équipe n'est pas bien classée. Au demeurant, ce que les équipes attendent d'une instance d'évaluation, c'est un label de qualité plus encore que des moyens. On ne comprendrait pas sinon que le refus, par le CNRS, de subventionner telle ou telle grande revue notoirement bénéficiaire, soit perçu par le comité de rédaction comme un affront ou une tragédie : ce qui compte ici n'est pas d'avoir 1 000 ou 10 000 francs, mais de pouvoir inscrire sur la page de garde de la revue : « publiée avec le concours du CNRS ». L'objectif du Comité scientifique de la recherche en éducation doit être de s'imposer comme instance incontestable d'évaluation, pour que son label soit recherché.

Pour conclure, provisoirement, sur ce point, notre proposition est simple.

- Dans l'état actuel de la recherche en éducation, des questions capitales à la fois pour les élèves, les parents, les équipes pédagogiques, les enseignants, l'État et la société tout entière ne sont pas ou sont mal traitées.

1. Il nous semble utile d'éviter les confusions avec d'autres instances scientifiques en évitant d'appeler ce comité scientifique « Conseil national d'évaluation de la recherche en éducation ». De même, nous ne retenons par le terme de conseil scientifique, parce qu'il est généralement utilisé pour désigner l'instance scientifique des instituts ou universités, et qu'il ne s'agit ici de créer rien de tel.

- Pour prendre à bras le corps ces questions, nous proposons un programme stratégique de recherches en éducation, qui se donne le temps long nécessaire pour parvenir à des résultats cumulables, sachant que l'objet d'étude lui-même, l'école, s'inscrit dans la temporalité longue des scolarités.

- Pour mener à bien ce programme, et d'abord pour le définir, puis pour l'organiser, le suivre et en valoriser les résultats, une instance de pilotage assurée de stabilité et de continuité est nécessaire. Une ligne budgétaire doit lui être affectée avec un budget de l'ordre de 50 MF par an.

- La qualité scientifique du programme stratégique doit être assurée par le comité scientifique de cette instance ; nous proposons d'appeler ce comité « Comité scientifique de la recherche en éducation », pour signifier qu'il a également la capacité de valider la qualité scientifique d'équipes ou de revues du domaine qui se soumettraient à son évaluation.

Le programme stratégique concerne l'ensemble des partenaires. Il s'adresse aussi bien aux laboratoires du CNRS ou des universités qu'aux IUFM, à l'INRP ou à des instances extérieures à l'université (enseignement agricole, formation permanente), voire à des bureaux d'études privés. Mais il n'a pas pour tâche de tout superviser, encore moins de tout régenter. L'existence de recherches en éducation indépendantes du programme stratégique est une nécessité et le respect de la liberté de la recherche universitaire une garantie indispensable.

L'articulation entre la recherche et le système éducatif

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 œuvre ; 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, notamment les publications. S'il est essentiel de ne pas couper artificiellement cet ensemble multiple et complexe en affectant rigide-ment 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.

Les universités et grands établissements

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.

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. À 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 œuvre leurs dernières idées pédagogiques, comme l'École du XXI^e siècle ou celles de prix Nobel prestigieux, 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 particulière¹. 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.

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

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.

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 les 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 œuvre 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 en 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 collègues 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.

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 le 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 œuvre sont très inégales selon les lieux et les contextes. Certains IUFM peuvent s'adosser en quelque sorte à des laboratoires universitaires solides de didactique, 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.

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 mœurs 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 Éducation 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 intégré 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 autodéclarées 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 autodéclarées 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. À 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 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.

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 *Éducation 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'Éducation 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. À la rentrée, la Cinq ouvrira un magazine hebdomadaire de 40 minutes, à 19 heures 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.

À 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. À 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 scien-

tifique 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 rassemblements comme les biennales de l'Éducation 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.

Conclusion

Il ne nous a pas été possible, dans le cadre nécessairement limité de ce rapport, de traiter les problèmes de la recherche en éducation aussi largement que nous l'aurions souhaité. Nous ne saurions conclure sans signaler trois prolongements qui nous semblent indispensables.

Le premier concerne la formation permanente. Ce secteur s'est fortement développé, de l'éducation populaire à la formation professionnelle et ses pratiques ont beaucoup évolué sous l'effet de la recherche. La recherche en éducation gagnerait à se confronter aux apports des recherches sur la formation. D'une part, la comparaison méthodique des pratiques en usage dans les deux champs de la formation initiale et de la formation permanente permettrait d'aborder sous un autre angle certaines des questions majeures que nous avons signalées. D'autre part, la recherche sur la formation des enseignants, dont on a vu la nécessité, est évidemment indissociable des recherches sur la formation des adultes. La mission de réflexion sur la formation des formateurs d'enseignants confiée par le ministre de l'Éducation nationale à Pierre Caspar, titulaire de la chaire de formation des adultes au CNAM, nous assure que cette dimension ne sera pas oubliée.

En second lieu, la mise en cause des familles dans l'explication des difficultés de l'école est aujourd'hui trop banale pour qu'on se contente de généralités vagues. Du fait de l'action soutenue de la Caisse nationale d'allocations familiales, les recherches sur l'éducation familiale sont nombreuses et de qualité. Il faudrait susciter des convergences entre ces recherches, celles que conduit la PJJ et les recherches sur l'éducation.

Enfin, la nécessaire dimension internationale des recherches en éducation n'a pas été abordée ici. D'une part, la France manque d'un véritable centre d'éducation comparée. Il n'existe pas d'observatoire qui suive les évolutions des systèmes éducatifs étrangers les plus importants et s'interroge sur les raisons des différences. Historiquement, dans les années soixante et soixante-dix, la perspective internationale était portée par l'OCDE (Ceri) qui organisait des confrontations et des échanges. Son rôle s'est déplacé en direction de la constitution d'indicateurs et les recherches

conduites au sein même du ministère de l'Éducation nationale, au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres et dans certaines universités mériteraient d'être recensées pour voir sur quelles bases et comment développer l'éducation comparée qui demande aujourd'hui à être reprise à partir de problématiques plus vigoureuses.

Le point est d'importance. La recherche en éducation dans notre pays souffre en effet de son hexagonalisme, si l'on nous permet ce néologisme. Non seulement elle est beaucoup moins développée, compte tenu des potentiels relatifs, que dans beaucoup d'autres pays, y compris des pays francophones voisins, comme la Suisse et la Belgique, mais elle reste trop souvent repliée sur elle-même. On peut certes signaler des exceptions ; c'est ainsi que la didactique, peut-être grâce à ses ancrages disciplinaires, semble mieux insérée dans la recherche internationale. Mais, dans l'ensemble, la recherche française est peu présente dans le débat international.

Elle est aussi peu ouverte aux influences extérieures. Les contacts avec la Suisse et la Belgique, sont facilités par la proximité et la communauté de langage. Malgré les difficultés liées à la distance, les liens avec le Québec existent et la littérature canadienne est souvent une porte d'accès à l'immense littérature anglo-saxonne, qui n'est connue que de façon à la fois superficielle et différée. Les sociologues lisent la sociologie américaine, mais fort peu les recherches en éducation, pourtant si développées aux USA. À titre d'exemple, nous avons interrogé par internet la Harvard Educational Review sur le nombre de ses abonnés en France. La réponse, laconique, est assortie d'un commentaire : « Dear Sir, We, at the Harvard Educational Review, currently have 29 Subscribers in France. That is not many at all compared to other countries ». L'Allemagne a intéressé des sociologues dans une perspective comparatiste pour l'enseignement professionnel et pour les universités, mais les recherches en éducation publiées dans cette langue sont tout aussi ignorées que celles publiées en espagnol, italien, portugais ou russe, sinon en anglais. Quand on songe qu'il a fallu attendre les années quatre-vingt pour voir traduire Vygotsky, mort en 1934, l'une des préoccupations de l'instance de pilotage devrait être de faire publier en français les ouvrages majeurs de la littérature internationale. Certaines équipes enfin commencent à répondre à des appels d'offres européens, mais peu ont la taille critique et l'infrastructure administrative nécessaires pour jouer pleinement cette carte. Là encore, une assistance technique est indispensable. La recherche française n'est pas complètement aveugle et sourde à ce qui se fait hors de l'Hexagone, mais ni ses problématiques ni ses méthodologies ne s'ouvrent aux vents du large.

Cette relative clôture de la recherche française sur elle-même est, à elle seule, un signe fort de sous-développement. La recherche en éducation se trouve dans une situation un peu analogue à celle de beaucoup de sciences au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et les solutions alors adoptées pour remédier au retard scientifique accumulé pendant la guerre méritent d'être rappelées. Le CNRS joua ici un grand rôle, en faisant venir des scientifiques étrangers dans les laboratoires et en organisant de grands colloques internationaux.

À l'heure où l'Europe s'élargit, où les systèmes éducatifs des divers pays rencontrent des problèmes identiques, où la Commission de Bruxelles met en place des financements appréciables, une recherche purement hexagonale avoue par là même son insuffisance. Ce devrait être l'un des soucis de l'instance de pilotage dont nous avons dit la nécessité, que d'organiser des échanges internationaux, d'envoyer de jeunes chercheurs en post-doc à l'étranger et d'ouvrir la recherche française aux confrontations venues de traditions scientifiques et pédagogiques autres. Il est indispensable de mieux coordonner la recherche, de mieux l'évaluer et de lui donner une impulsion forte, dans des directions jusqu'ici trop peu explorées. Mais cela ne suffit pas : il faut l'inscrire résolument dans le débat international. La recherche en éducation ne sortira pas du sous-développement sans une internationalisation réussie.

Annexes

Composition du groupe de travail

Jacky **Beillerot**, professeur émérite en sciences de l'éducation, université de Paris X-Nanterre

Michèle **Kail**, directeur de recherches au CNRS, directrice de l'UMR " cognition et développement ", CNRS-université de Paris V, responsable de l'action incitative " École et sciences cognitives "

Martine **Méheut**, professeur en sciences de l'éducation (didactique de la physique) à l'IUFM de Créteil

Nicole **Mosconi**, professeure en sciences de l'éducation, université de Paris X-Nanterre

Anne-Marie **Perrin-Naffakh**, professeur en linguistique, université de Bordeaux III, directrice de l'INRP

Antoine **Prost**, professeur émérite en histoire, université de Paris I

Jean-Yves **Rochex**, professeur en sciences de l'éducation, université de Paris 8

Agnès **van Zanten**, chargée de recherche au CNRS. Observatoire sociologique du changement

Gérard **Vaysse**, professeur en neurosciences, IUFM de Toulouse

Références bibliographiques

Altet M., Bressoux P., Bru M., Lambert C., 1994 : « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Les dossiers d'Éducation et formation*, n° 44.

Altet M., Bressoux P., Bru M., Lambert-Leconte C., 1996 : « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (deuxième phase) », *Les dossiers d'Éducation et formation*, n° 70.

Beillerot J., 1999 : *Les périodiques et l'éducation. Éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, Comité national de coordination de la recherche en éducation / INRP.

Bouveau P. et Rochex J.-Y., 1997 : *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP/Hachette.

Broccolichi S. et Ben-Ayed C., 1999 : « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire" », *Revue française de pédagogie*, n° 199, pp. 39-51.

Cèbe S., 2000 : *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat non publiée, université de Provence.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992 : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.

Charlot B., (éd.), 1994 : *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.

Charlot B., 1995 : *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF.

Chatel E., 2001 : *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Paris, Delachaux et Niestlé.

CNE (Comité national d'évaluation), 2001 : *Les instituts universitaires de formation des maîtres au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, Paris, CNE.

Comiti C., Nadot S. & Saltiel E. (dir.), 1999 : *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*, Grenoble, IUFM de Grenoble.

Conférence des directeurs d'IUFM, 2001 : *Recherche en éducation et formation. Annuaire thématique*, Paris, Maison des universités.

Cousin O., 1998 : *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*, Paris, PUF.

Davisse A. et Rochex J.-Y. (éds.), 1995 : « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* » *Discipline et autorité dans la classe*, mémoires professionnels d'enseignants-stagiaires (collège, lycée) à l'IUFM de Créteil, Créteil, CRDP [seconde édition, 1997].

Debarbieux E., 1996 : *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF.

Debarbieux E., 1997 : « Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas », *Migrants-formation*, n° 109, pp. 377-401.

Demailly L., 2000 : « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », in Demailly L. (dir.), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Bœck-université.

Derouet J.-L., 1992 : *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.

Du Cheyron P., 1997 : « L'appel d'offres de recherche "L'éducation des enfants et des adolescents : un enjeu pour les familles, les institutions éducatives et les travailleurs sociaux" », in ministère de la Justice, Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse, *Actes des Journées de valorisation de la recherche*, Vaucresson, CNFE-PJJ.

Duru-Bellat M. (dir.), 1999 : *La recherche en éducation et en formation en France, éléments pour un état des lieux*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, Comité national de coordination de la recherche en éducation / INRP.

Félouzis G., 1993 : « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, XXXIV-2, pp. 199-222.

Ferrier J., 1999 : *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, Rapport à Ségolène Royal, ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, Paris, Hachette.

INRP (Institut national de recherche pédagogique), 2000 : *Guide des recherches et des chercheurs 2000-2001*, Paris, INRP.

Masson P., 1999 : *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements scolaires des années 1990*, Paris, PUF.

Merle P., 1996 : *L'évaluation des élèves*, Paris, PUF.

Meuret D., Broccolichi S. et Duru-Bellat M., 2001 : *Autonomie et choix des établissements : finalités, modalités, effets*, Dijon, *Les cahiers de l'IREDU*, n° 62

Migeon M., 1989 : *La réussite à l'école*, rapport à Lionel Jospin, Paris, ministère de l'Éducation nationale, Centre national de documentation pédagogique.

Mingat A., 1984 : « Les acquisitions scolaires de l'élève au CP. Les origines des différences », *Revue française de pédagogie*, n° 69, pp. 49-63.

Mingat A., 1991 : « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 95, pp. 47-63.

Mingat A. & Richard M., 1989 : *Éléments d'évaluation du système éducatif dans le département des Ardennes*, IREDU, document ronéo.

Ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Recherche, 2000 : *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

National Research Council, 1999 : *Improving Student Learning. A Strategic Plan for Education Research and its Utilization*, Committee on a Feasibility Study for a Strategic Education Research Program, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington D.C., National Academy Press.

Obin J.-P., 1993 : *La Crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.

Payet J.-P., 1997 : « "Le sale boulot" : division morale du travail dans un collège de banlieue », *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, pp. 19-31.

Périer P., 1999 : « Enseigner dans les collèges en ZEP. Le point de vue des principaux et des enseignants début 1998 », *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 109.

Piéron H., 1963 : *Examens et docimologie*, Paris, PUF.

Plaisance E. (dir.), 1988 : *La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation*, équipe de sociologie de l'éducation CNRS-Paris V,

Postic M., 1977 : *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

Rochex J.-Y., 1997 : « Les ZEP : un bilan décevant », in Terrail J.-P. (dir.) : *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, éd. de la Dispute.

Seibel C., 1984 : « Genèses et conséquences de l'échec scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 67, pp. 7-28.

Van Zanten A., 1999 : « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon J. et Thélot C. (dir.) : *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS éditions.

Van Zanten A., 2000a : « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et sociétés*, vol. 24, n° 4, pp. 19-31.

Van Zanten A., 2000b : « Massification et régulation des systèmes d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, pp. 409-436.

Remerciements

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude envers les personnes qui ont contribué à enrichir notre information ou à éclairer notre réflexion en nous adressant des documents ou en nous accordant des entretiens. Sans ces multiples concours, il nous aurait été impossible de réaliser notre travail en trois mois. Que tous soient très chaleureusement remerciés.

Yves **Alpe**, Maître de conférences en sociologie, IUFM d'Aix-Marseille

René **Amigues**, Professeur en sciences de l'éducation, IUFM d'Aix-Marseille

Sylvain **Auroux**, Directeur de l'ENS-LSH de Lyon

Marc **Baconnet**, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Daniel **Bancel**, Recteur de l'académie de Versailles

Élisabeth **Bautier**, Professeur en sciences de l'éducation, université de Paris VIII, présidente de la 70^e section du CNU

Geneviève **Becquelin**, Doyenne de l'Inspection générale de l'Éducation nationale

Maurice **Bérard**, Directeur du CRDP de Créteil

René **Blanchet**, Recteur de l'académie de Paris

Annette **Bon**, Chargée d'études à l'INRP, responsable de la mission recherches et réseaux

Alain **Bovier**, Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

Evelyne **Burguière**, Maître de conférences à l'INRP, responsable des secteurs éditions et relations internationales

Denis **Butlen**, Maître de conférences à l'IUFM de Créteil

Élisabeth **Callu**, Chargée d'études au département recherche études développement du CNFE-PJJ.

Philippe **Casella**, Directeur scientifique adjoint (DS7), ministère de la Recherche, Mission scientifique universitaire

Pierre **Caspard**, Directeur de recherches à l'INRP, directeur du département mémoires de l'éducation

Serge **Clément**, Responsable de la cellule académique de formation (Créteil)

Jacques **Crinon**, Maître de conférences à l'IUFM de Créteil

Jean-Richard **Cytermann**, Directeur de la programmation et du développement

Jean-Paul **de Gaudemar**, Directeur de l'enseignement scolaire

André **de Peretti**, Professeur honoraire à l'INRP

Francine **Demichel**, Directeur de l'enseignement supérieur

Veronique **Deschamps**, Centre de ressources et d'information, ambassade des États-Unis

Michel **Develay**, Professeur en sciences de l'éducation, université de Lyon II

Patrick **du Cheyron**, Chargé de mission, Mission recherche, ministère de l'Emploi et de la solidarité

Bernard **Dubreuil**, Recteur de l'académie de Lyon

Francine **Dugast**, Professeur des universités, ancienne directrice de l'INRP

Jean-Jacques **Dupin**, Professeur en sciences de l'éducation, directeur de l'IUFM d'Aix-Marseille

Marie **Duru-Bellat**, Professeur en sciences de l'éducation, université de Bourgogne

Christiane **Étévé**, Maître de conférences à l'INRP

Christine **Faucqueur**, Responsable " Valorisation des innovations pédagogiques ", direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale

Jean **Ferrier**, Recteur de l'académie de Poitiers

Jean-Claude **Fortier**, Recteur de l'académie de Lille

Raphaël **Franquinet**, Directeur de l'IUFM de Créteil

Catherine **Galarneau-Messana**, Chargée de mission auprès du directeur de l'enseignement supérieur

Raymond-Philippe **Garry**, Directeur de l'IUFM de Clermont-Ferrand, vice-président de la conférence des directeurs d'IUFM

Jacques **Ginestié**, Maître de conférences, responsable de la recherche, IUFM d'Aix-Marseille

Jean-Pierre **Hédoin**, Directeur de cabinet du recteur de Créteil

Jean-François **Hemidy**, Président de la commission recherche de la conférence des directeurs d'IUFM

Michel **Herland**, Vice-recteur de Nouvelle-Calédonie

André **Hussenet**, Ancien directeur de l'INRP, directeur-adjoint du cabinet du ministre de l'Éducation nationale

Bernard **Jardel**, Coordonnateur académique Innovations-recherche, académie de Grenoble

Philippe **Jeannin**, Professeur en sciences économiques, chargé de mission au ministère de la Recherche

Samuel **Joshua**, Professeur en sciences de l'éducation, université de Provence

Françoise **Laot**, Chargée d'études à l'École supérieure de travail social

Joël **Lebeaume**, Professeur en sciences de l'éducation, ENS de Cachan, LIREST (Laboratoire interuniversitaire sur l'enseignement des sciences et de la technologie)

André **Legrand**, Président de l'université de Paris X-Nanterre, président des conseils de l'INRP

Marc **Legrand**, Professeur en mathématiques, université Joseph Fourier, Grenoble, président de l'Association des directeurs d'IREM

Denis **Legros**, Professeur à l'IUFM de Créteil

André **Lespagnol**, Recteur de l'académie de Créteil

Joseph **Losfeld**, Recteur de l'académie de Nancy-Metz

Pierre **Louis**, Directeur de l'IUFM de Lille

Françoise **Mallet**, Sous-directeur, direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale

William **Marois**, Recteur de l'académie de Montpellier

Jean-Louis **Martinand**, Professeur en didactique des sciences et des techniques, ENS de Cachan, directeur du LIREST (Laboratoire interuniversitaire sur l'enseignement des sciences et de la technologie)

Dominique **Méda**, Chef de la mission d'animation de la recherche, ministère de l'Emploi et de la Solidarité

Philippe **Meirieu**, Professeur en sciences de l'éducation, université de Lyon II, directeur de l'IUFM de Lyon

Bruno **Mellina**, Chargé de mission Innovation et valorisation des réussites, académie de Créteil

Denis **Meuret**, Professeur en sciences de l'éducation, université de Bourgogne

Claude **Mollard**, Directeur du CNDP

Jean-Marc **Monteil**, Recteur de l'académie d'Aix-Marseille

Jean-Louis **Nembrini**, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Jacques **Neplaz**, Responsable du Service académique de la formation continue et de l'innovation, académie de Lyon

Christian **Nique**, Recteur de l'académie d'Orléans-Tours

Jean-Pierre **Obin**, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Yves **Olivier**, IPR, coordonnateur du dispositif Innovalo dans l'académie d'Orléans-Tours

Claude **Pair**, Professeur émérite, centre de recherche en informatique de Nancy, ancien directeur des lycées, ancien recteur

Bernard **Parzisz**, Professeur en didactique des mathématiques, responsable de la recherche, IUFM d'Orléans-Tours

Martine **Pavot**, Directrice de cabinet du recteur de Lille

Marie-Jeanne **Perrin**, Directrice adjointe de l'IUFM de Lille, chargée de la recherche

Gilbert **Pescatori**, Adjoint au sous-directeur, direction de l'enseignement et de la recherche, ministère de l'Agriculture

Roger **Pilhion**, Directeur adjoint du Ciep (Centre international d'études pédagogiques de Sèvres)

Maryse **Quéré**, Rectrice de l'Académie de Caen

Aline **Robert**, Professeur en didactique des mathématiques, IUFM de Versailles

André **Robert**, Professeur en sciences de l'éducation, université de Lyon II, rédacteur en chef de *la Revue française de pédagogie*

Jurgen **Schriewer**, Professeur à l'université Humboldt, Berlin

Claude **Thélot**, Président du Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, ancien directeur de l'évaluation et de la prospective, ministère de l'Éducation nationale

Claude **Tisseron**, Maître de conférences, université de Lyon I, Lirdhist (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique et histoire des sciences et des techniques)

Jacques **Toussaint**, Maître de conférences, responsable de la recherche, IUFM de Lyon

Anne-Marie **Vaillé**, Présidente du Comité national pour l'innovation et la réussite scolaire

Jean-Jacques **Yvorel**, Chargé d'études au département recherche études développement du CNFE-PJJ.

Jean-Michel **Zakhartchouk**, Membre du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*

D'autre part, nous tenons à remercier pour leur concours et leurs suggestions les délégations syndicales que nous avons reçues : pour la **FSU** : Denis Paget, Jean-Pierre Adami, Marie-Claude Derouet-Besson, Bernadette Groizon, Gisèle Jean ; pour le **SE-Unsa** : Paulette Maillard ; pour le **Sgen-CFDT** : Jean-Luc Villeneuve, Chantal Demonque, Claudine Larcher.