

RECHERCHE  
& FORMATION

## Recherche et formation

59 | 2008

Formation à la recherche, formation par la recherche

---

### Ce qui compte comme recherche

*What counts as research*

*Lo que cuenta como investigación*

*Was als Forschung zählt*

Menga Lüdke

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/626>

DOI : 10.4000/rechercheformation.626

ISSN : 1968-3936

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 11-25

ISBN : 978-2-7342-1137-2

ISSN : 0988-1824

#### Référence électronique

Menga Lüdke, « Ce qui compte comme recherche », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/626> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.626

---

## CE QUI COMPTE COMME RECHERCHE

MENGA LÜDKE\*

**Résumé** *Bien que très actuelle, la recherche des enseignants des premier et second degrés ne dispose pas encore de critères spécifiques pour juger sa valeur et stimuler sa réalisation par les enseignants eux-mêmes, qui sont les plus intéressés par sa contribution à la résolution de leurs problèmes. À défaut de tels critères, peut-on, au moins, dégager quels sont les éléments pris en compte par les personnes qui prennent les décisions stratégiques conditionnant l'existence et le retentissement de ce type de recherche : financement, publication, sélection dans des rencontres scientifiques ? Qu'est ce qu'ils considèrent réellement comme recherche dans leur prise de décision ?*

**Mots clés :** *enseignants, problèmes pratiques, évaluation de la recherche, formation, reproblématisation.*

11

Ce texte est le fruit d'une série d'investigations réalisées sur les relations entre les enseignants des premier et second degrés et la pratique de la recherche. Dans une première étude, nous avons interrogé environ 70 enseignants qui font de la recherche dans des écoles de ces niveaux, sur leur conception de la recherche en éducation, ainsi que sur leur vision des facteurs positifs et négatifs pour la pratique de la recherche dans leurs écoles. Nous avons pu remarquer la diversité des conceptions de ce terme, depuis les plus proches du modèle académique, jusqu'aux définitions les plus individualisées. En ce qui concerne la pratique de la recherche et ses produits, nous avons trouvé, ici aussi, une grande variété, allant des études assez simples, sur des questions directement liées au travail avec les élèves en salle de

---

\* - Menga Lüdke, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brésil).  
menga@puc-rio.br

classe, indiquées parfois simplement comme des « projets », à d'autres études sur des thèmes plus complexes et liés à des domaines bien spécifiques, comme la génétique, l'archéologie et la linguistique (Lüdke [coord.] 2001, [5<sup>e</sup> ed., 2007]).

Ces enseignants-chercheurs ont manifesté une vision assez sceptique quant aux conditions de réalisation des recherches dans leurs écoles, que ce soit en relation au temps, à l'espace et aux ressources disponibles, ou en relation à une préparation spécifique à la recherche dans les cours de formation des maîtres. Pour investiguer de plus près ce dernier aspect, nous avons développé une deuxième étude, qui interrogeait les formateurs et professeurs des cours de licence à l'université. Presque tous les 50 professeurs interviewés ont considéré comme indispensable une formation spécifique à la recherche destinée aux futurs enseignants, mais moins de la moitié ont une vision suffisamment claire des moyens les plus efficaces pour accomplir cette tâche.

Convaincus de l'importance et de la complexité des relations entre l'enseignant et la recherche, nous avons envisagé une troisième étude, pour essayer d'explicitier la manière dont sont considérés les travaux de recherche faits par des enseignants, dans une situation formelle d'évaluation, en vue d'une publication ou d'un financement. Bien que ce soit un sujet de grande actualité, la recherche de l'enseignant des premier et second degrés ne dispose pas encore de critères tenant compte de sa spécificité propre pour juger de sa valeur et pour stimuler sa réalisation par ceux qui sont les plus intéressés par l'aide que peut apporter la recherche pour affronter leurs problèmes - à savoir les enseignants eux-mêmes. Il ne serait pas possible, dans les limites de notre étude, de proposer ces critères, car il s'agit là d'une question très complexe et en pleine discussion partout dans le monde. Nous avons essayé, néanmoins, d'envisager quels sont les éléments pris en compte par les personnes qui prennent les décisions stratégiques conditionnant l'existence et le retentissement de ce type de recherche : financement, publication, sélection dans des rencontres scientifiques. Quelle recherche compte réellement lors de leurs prises de décision ?

La littérature spécifique et même la législation concernant la formation des maîtres admettent l'importance de la recherche dans la préparation et dans le travail de l'enseignant. L'idée n'est pas récente. On la trouve déjà dans l'oeuvre de L. Stenhouse (1975) sur le développement du *curriculum*. Elle a reçu une grande impulsion dans le travail de D. Schön (1983) sur le *reflective practitioner*. L'énorme diffusion des idées de Schön a poussé la communauté éducationnelle à percevoir l'enseignant comme acteur autonome et critique, dans ses choix et décisions, et non plus comme un applicateur de solutions toutes prêtes, émanant de sphères externes, souvent estampillées du timbre de la rationalité technique. Mais si, en milieu académique, l'importance de la recherche des enseignants sur leur pratique et dans leur

formation, comme la conçoit par exemple aux États-Unis le *teacher research movement* (Cochran Smith & Lytle, 1999 ; Anderson & Herr, 1999), est très présente dans les discussions et dans la littérature spécifique, c'est loin d'être le cas dans la réalité des écoles d'éducation de base.

Un essai d'analyse sur « la recherche » de J. Beillerot (1991), dont la traduction a été publiée chez nous en 2001, nous a beaucoup aidé, dès les premiers pas de nos études sur les relations entre l'enseignant et la recherche (Lüdke [coord.] 2001, [5<sup>e</sup> ed., 2007]). Il abordait plusieurs points étroitement liés à nos questions centrales, à commencer par le mot de « recherche » lui-même et ses usages dans différents lieux et situations. La notion de recherche « scientifique » est récente, dit-il, ce qui indique qu'elle « spécifie une recherche parmi bien d'autres » (p. 18). Dans son effort pour clarifier un peu la question, l'auteur propose une définition minimale de la « recherche », à partir de trois conditions : la production de connaissances nouvelles, une démarche d'investigation rigoureuse et une communication des résultats (p. 19). La recherche au « second degré » devrait répondre, en plus, à trois nouveaux critères : une dimension de critique et de réflexivité sur ses sources, ses méthodes, ses modes de travail ; une systématisation dans le recueil des données, et finalement, la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles (p. 21).

À partir de cette classification initiale, Beillerot analyse plusieurs aspects de la question, que nous avons souvent rencontrés dans nos investigations. Il en va ainsi de la difficulté à trouver une définition de la recherche qui convienne à la fois aux chercheurs de l'université et aux enseignants des écoles. Quant aux critères de jugement, Beillerot rappelle l'importance de considérer les différents genres d'études et les exigences propres à chacun d'eux (p. 24). Et il recommande la prudence dans le jugement de recherches de nature et genres différents, puisque « qualifier certaines de "scientifiques" est, de fait, tendre à exclure les autres du champ de la nécessité... scientifique, alors qu'elles y contribuent » (p. 25). Quant aux critiques adressées aux recherches qui visent à l'amélioration immédiate des procédures des actes éducatifs, Beillerot estime « qu'il vaut mieux reconnaître à toutes les recherches leur droit de cité, quitte, bien entendu, à développer des analyses critiques relatives à leurs pré-supposés et à leur investigation, que vouloir leur "interdire" le droit de se déployer » (p. 28).

Il serait simplificateur et même risqué d'accepter pour la recherche faite dans ces écoles un classement exclusif, car il pourrait restreindre et limiter le concept de recherche et sa fonction dans la construction de connaissances sur les problèmes vécus dans ces écoles. Malgré les restrictions indiquées par les enseignants, notre

première étude avait constaté qu'il était possible de réaliser une grande variété de recherches dans les écoles. Cette variété correspond au *continuum* que pointe Beillerot (1991), quand il alerte sur le danger de classer et valoriser comme « supérieurs » et « scientifiques », les recherches faites à l'université, sans considérer la séquence des précédentes, qui sont venues explorer et paver le chemin par lequel les chercheurs de niveau supérieur ont pu parvenir à leurs découvertes. L'éducation est un champ de confluence de plusieurs disciplines et de savoirs hétérogènes, et en même temps, de pratique d'un professionnel. Lorsqu'il a, aussi, à partir de la réflexion critique sur son travail, une activité de recherche, on pourrait espérer qu'apparaisse une recherche complexe, qui échappe aux classements habituels, ou en tout cas les provoque.

Provoquer c'est exactement ce que font les chercheurs américains déjà mentionnés (Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Anderson & Herr, 1999). Ils discutent la prévalence de critères qui rendent compte de quelques types de recherche, mais en ignorent d'autres. Aussi, proposent-ils de nouveaux critères, plus proches de la recherche que fait l'enseignant – ou qu'il espère faire. Ces nouveaux critères se relient à des formes de validation et de propagation des travaux de recherche plus intégrés à la réalité de la vie des écoles, au type de relations entre leurs enseignants, à l'oralité, au dialogue, à la conversation, à la participation démocratique, entre autres caractéristiques. Comme il s'agit d'un champ d'étude en construction, il est difficile d'établir des critères qui satisfassent immédiatement notre désir de voir les choses claires et bien définies. Comme l'indique Shulman (1999), cette difficulté apparaît dans toute son ampleur quand on se centre sur la formation de *scholars*, dans ce nouveau champ, sans disposer de repères clairs qui donnent le nord.

14

Ainsi, la question de l'identité spécifique de la recherche faite par l'enseignant continue à être bien obscure. Certes, à ses propres yeux comme à ceux de ses formateurs, cette forme de recherche est de plus en plus considérée comme importante. Nos interviews le montrent. Mais elle n'est pas toujours considérée comme indispensable pour son travail. Certains même, comme Hammersley (1993), insistent pour qu'on ne confonde pas la nécessité de la fonction d'enseignement avec celle de la recherche. Ils soulignent l'importance de chacune d'elles, sans accepter une relation de subordination entre les deux, et sans prescrire leur exercice concomitant, ce qui pourrait entraîner le risque de les voir toutes les deux détériorées. Devant ce tableau, composé de clairs-obscurs, nous est venu l'interrogation qui nous accompagne depuis notre première étude sur le sujet : qu'est ce qui compte comme recherche, qu'est-ce qui est considéré comme telle ?

Nous avons donc décidé d'étudier cette question ici à partir de la perspective de celui qui décide de ce qui compte comme recherche. Comment décident les

personnes chargées d'attribuer ou non des ressources à une recherche présentée par un enseignant, de l'approuver pour présentation dans une rencontre scientifique, de l'accepter pour publication dans un périodique, ou pour lui accorder une bourse ? Qu'est ce qu'elles prennent en considération pour décider s'il s'agit ou non d'une recherche ? Et, plus décisif encore, qu'est ce qu'elles prennent réellement en compte au moment de statuer sur une proposition ou un rapport ? Notre proposition d'étude s'est donc tournée vers ce nouveau sujet : le juge, chargé de guider la qualification et le devenir de ce que l'enseignant présente comme sa recherche. De son jugement dépend l'histoire immédiate de cette proposition, ou de ce rapport, qui recevra ou non des ressources, sera ou non divulgué, enfin, aura ou non augmenté ses possibilités d'atteindre l'objectif qu'il s'était fixé.

## DESCRIPTION DE L'ÉTUDE

Dans une première étape, nous avons sélectionné des exemples de recherches réalisées par des enseignants et envoyés par leurs auteurs pour être présentés dans deux rencontres scientifiques. Nous reconnaissons par là l'influence d'un pré-jugement, lui-même impliquant des normes, valeurs, attentes, exigences qui font partie de la culture de recherche dans laquelle nous sommes tous immergés. Mais nous sommes persuadés, aussi, qu'en procédant ainsi, nous ouvrons un chemin pour questionner ces mêmes normes. Les 80 textes recueillis dans les deux rencontres ont été longuement analysés par le groupe de recherche, dans la perspective de sélectionner les plus représentatifs de la recherche des enseignants. Nous ne pouvions pas envoyer un nombre trop élevé de travaux pour l'évaluation des juges, chercheurs très occupés dans leurs universités et centres de recherche. Nous reconnaissons que cette procédure représente une deuxième sélection, à partir de nos propres critères, qui nous ont amenés à choisir quatre travaux à remettre aux juges, dont les jugements devraient représenter encore une dernière instance de sélection.

15

Nous voulions discuter cet objet d'étude avec des collègues qui ont une longue expérience de recherche et un grand intérêt pour ce sujet, des collègues qui avaient notamment participé aux comités scientifiques d'évaluation des agences de financement de la recherche scientifique. Nous avons donc demandé à douze chercheurs d'examiner les travaux sélectionnés dans la première étape et de nous donner leur avis, en explicitant ce qu'ils ont pris en compte pour y arriver. Sur chacun des textes envoyés, nous voulions un avis de chaque juge, formulé à partir de ses propres critères de jugement, sans nécessairement faire appel (et moins encore s'y subordonner) aux critères utilisés par les agences qui décident des travaux de recherche. Ce qui ne voulait pas dire que ces critères devraient être ignorés. Le juge était donc libre

pour juger selon ses propres valeurs, ses attentes, ses exigences, ses perspectives de travail et, dans le fond, selon sa conception même de la recherche.

Nous sommes convaincus que se place ici l'un des points forts de notre étude : toucher en même temps les deux pôles représentés par les recherches faites par l'enseignant et par les avis de membres de l'académie, professeurs de l'université, formés, qualifiés et expérimentés dans un secteur de recherche, invités à regarder, de manière critique mais aussi attentive, sur ces travaux et émettre leurs jugements. Dans cet exercice, nous offrons l'occasion de confronter les deux univers, sur une plate-forme commune représentée par la pratique de la recherche.

## LA POSITION DE QUELQUES AUTEURS

Une fois reçus les avis des juges, nous nous sommes mis à les analyser et à les discuter en dialogue avec la littérature pertinente que nous avons sélectionnée depuis le début des travaux et constamment enrichie depuis. Nos analyses et interprétations ont particulièrement bénéficié des idées de Zeichneret, Noffke (2000). Si une bonne partie d'entre elles a confirmé nos représentations, néanmoins, quelques-unes ont éveillé certains doutes.

C'était le cas de la centration sur la recherche-action, comme la plus appropriée pour le travail de l'enseignant, et aussi de la centration étroite, presque exclusive, de la recherche de l'enseignant sur son travail dans sa salle de classe. La recherche-action est une modalité d'investigation aux nombreuses versions, selon les différents lieux d'origine et époques, avec d'innombrables considérations critiques, comme le montrent les auteurs de l'article mentionné. Nous ne reprendrons pas ici cette discussion, qui se déroule depuis longtemps et qui a déjà alimenté une nombreuse bibliographie. Cela ne nous empêche pas de reconnaître les indéniables mérites de cette modalité de recherche. Ce que nous voulons affirmer, c'est que nous ne la considérons pas comme la modalité unique, ni forcément la plus appropriée au travail de l'enseignant comme investigateur. De même, nous constatons dans nos données que les sujets choisis ne relèvent pas exclusivement des problèmes vécus dans la salle de classe. L'enseignant peut choisir aussi un sujet particulier de sa discipline ou de l'éducation en général.

Dans son texte, Diniz-Pereira (2002) semble accepter un certain réductionnisme concernant l'objet de la recherche de l'enseignant. Pour l'auteur, le mouvement de l'enseignant-chercheur vise spécifiquement la compréhension et la transformation de ses pratiques elles-mêmes. Nous ne nions pas que la recherche de l'enseignant

puisse être plus tournée vers sa pratique à la différence des modalités plus académiques. Pourtant, réduire la recherche de l'enseignant à ce but serait lui nier la possibilité de penser au-delà de sa salle de classe. Rien n'empêche que l'enseignant prenne comme objet de recherche quelque aspect rapporté à son champ de connaissance scientifique ou même des questions éducationnelles plus larges qui ne peuvent pas être réduites à sa pratique.

Kemmis et Wilkinson (2002), tout en reconnaissant que la recherche-action peut être développée par un processus solitaire d'auto-réflexion systématique, défendent néanmoins la perspective d'une recherche-action collaborative. Elle peut favoriser la réunion de personnes qui se voient co-participantes d'un procès social de collaboration, pour repenser et refaire les pratiques dans lesquelles elles sont immergées, en apprenant et en se transformant à travers leurs interactions. Fiorentini (2004) cherche lui aussi à repérer les nombreux sens et modalités du travail d'investigation de nature collective. Il distingue notamment coopération et collaboration. Les deux termes ont le sens d'action commune. Néanmoins, coopération, mot dérivé du verbe latin *operare*, suppose un travail d'aide, avec possibilité d'une relation inégale ou hiérarchisée, tandis que collaboration, dérivée du verbe *laborare*, implique un travail commun, manifesté, surtout, à travers une relation de mutualité, où ne prévaut pas la hiérarchie, mais une direction partagée et la co-responsabilité dans la conduite des actions. Nous sommes d'accord avec son idée que la recherche-action représente un important moyen de développement professionnel, principalement quand sa réalisation se produit selon le type collaboratif. Mais, nous ne sommes pas d'accord pour en faire, comme lui, le type de recherche hégémonique pour l'enseignant de l'éducation de base.

17

Miranda (2001), qui est proche de notre étude sur plusieurs points clés, analyse les concepts de réflexion et d'enseignant réflexif, dans leurs relations avec le rôle de la recherche dans le travail du professeur, après avoir souligné l'importance de cette activité, pour le développement de son autonomie comme professionnel. Nous considérons comme très important de discuter le concept de réflexion par rapport à celui de recherche. Attention, notamment, au caractère interne de la réflexion dans l'acte d'enseignement, tandis que la recherche représente un élément à développer. La grande diffusion du concept de réflexion parmi nous, a porté avec lui le risque de remplacer celui de recherche.

Santos (2001) se focalise sur la relation entre l'enseignement et la recherche, dans le contexte de l'université et dans celui de l'école des premier et second degrés. L'auteur discute les questions relatives à la formation de l'enseignant pour la recherche et l'introduction difficile de cette activité dans le travail déjà complexe de



son quotidien. Ensuite, elle analyse la question sous deux perspectives : celle qui préconise une interaction intense entre les deux activités dans le travail de l'enseignant et celle qui considère l'enseignement et la recherche comme des dimensions distinctes qui exigent qualifications et conditions très différentes, et qui peuvent difficilement être développées en même temps par l'enseignant. Cette position est proche de celle défendue par Hammersley (1993), déjà mentionnée.

Dans une avancée sur la question complexe des exigences qui entourent le travail de recherche, aux yeux de la majorité (sinon de la totalité) des auteurs étudiés – spécialement en ce qui concerne l'importance de produire des connaissances nouvelles – André (2001) confirme l'importance de ces exigences, mais se demande, de manière provocatrice, qui peut décider et affirmer la nouveauté des connaissances produites ?

Dans son numéro 40, la revue *Recherche et Formation* (2002) a présenté une série d'articles sur la situation des savoirs entre pratique, formation et recherche. Les idées de circulation et de « reproblématisation » des savoirs nous ont beaucoup touché, puisque nous voyons la recherche des enseignants en position de pouvoir correspondre aux propositions soulevées spécialement par l'article de Jean-Louis Derouet (2002) et l'entretien de Jean-Louis Martinand avec Évelyne Burguière (2002).

## OÙ EN SOMMES-NOUS ?

18

Après un long chemin en quête de ce qui est considéré comme recherche, dans le champ de l'éducation, quand il s'agit de travaux effectués par des enseignants, à quoi arrivons-nous ? Nous sommes partis de l'intention de voir manifestée cette reconnaissance par des instances réelles de jugement, et pas seulement par des réflexions à propos de ce qui doit ou ne doit pas être vu comme une recherche. Nous avons rassemblé une importante quantité d'informations, que nous avons récoltées auprès d'un large réseau d'informateurs composé de douze juges ayant de solides qualifications et une expérience de recherche vaste et thématiquement diversifiée.

Le premier travail, présenté comme une étude de cas et une recherche-action par ses auteurs, aborde une proposition de réforme du curriculum pour l'école. Cette proposition est centrée sur des projets d'investigation basés sur des discussions théoriques sur le quotidien scolaire, réunissant des élèves et des enseignants.

Pour huit juges, le travail a été considéré comme un rapport d'expérience et pas comme une recherche, malgré quelques similitudes avec la recherche, comme

l'affirme un des juges : « *Le travail possède une connotation de recherche, mais il n'est pas rapporté comme tel* ». Le jugement d'un autre juge est bien plus explicite sur les raisons négatives : « *Le travail rapporte les étapes de développement d'un projet centré dans la transformation de la proposition curriculaire d'une école. La description est faite d'une façon ample et vague, sans investir sur une analyse plus rigoureuse et systématique* ». L'un de ceux qui considèrent le travail comme une recherche signale : « *On ne peut pas nier que ce travail contient une procédure de réflexion systématique collective, à partir des objectifs et de l'appui théorique. Cela entraîne des changements et des transformations dans l'accès à un nouveau savoir, construit par les mêmes enseignants. Je considère cette procédure comme une modalité de recherche viable et convenable au quotidien scolaire.* »

Le deuxième travail propose le développement de l'autonomie morale des étudiants, à partir de discussions sur des situations conflictuelles dans le domaine de la sexualité. Ces discussions sont appuyées sur des contributions théoriques et coordonnées par une enseignante, qui rapporte les procédures et les résultats comme ceux d'une recherche.

Sur ce travail, aussi, sont concentrés des jugements ne le considérant pas comme correspondant entièrement à une recherche. Pour l'un des juges, le texte « *définit une problématique de l'enseignement, il est basé sur une littérature adéquate au thème, il décrit de façon générique les procédures d'obtention et d'analyse des données, mais ne présente pas une discussion théorique sur eux. Il reste dans un niveau très limité d'analyse* ». Pour un autre juge, quoique le considérant comme un rapport de recherche, le travail présente seulement quelques contributions – disparates, car « *il lui manque une plus claire explicitation du problème et des questions objets d'investigation* ».

Le troisième travail étudie des activités réalisées par des élèves d'une école privée, effectuées par 22 groupes, chacun ayant choisi un thème lié à l'enseignement des statistiques. La plupart des juges ne considèrent pas non plus ce travail comme un travail de recherche. Pour eux, il y a eu une concentration sur la proposition de travail avec les élèves et une insuffisante attention en ce qui concerne les procédures de recherche. En plus, le rapport manque de données pour appuyer ses conclusions, comme l'affirme l'un des juges : « *La description est trop générale, ne présente pas le "design" de la recherche, et propose, de façon ample et vague, des conclusions sans le nécessaire appui théorique* ». Ceux qui le jugent comme une recherche, signalent l'importante contribution de ce travail comme une recherche propre des enseignants : « *C'est une recherche sur le terrain de l'école, à propos d'une intervention d'enseignement, basée sur une recherche conçue et dirigée par des*

*enseignants. Les procédures des travaux des élèves et des enseignants sont bien décrites comme espérées dans une recherche »*

Le dernier travail, basé sur la théorie des champs conceptuels de Gérard Vergnaud (1997), étudie les interprétations d'une enseignante de mathématiques sur les notations de ses élèves, dans la résolution de problèmes des structures d'addition. Le point central est les difficultés des enseignants pour faire les interprétations et pour reconnaître les structures.

Ce travail a reçu le plus grand nombre d'avis favorables relatifs à sa considération comme recherche, ainsi que cela apparaît clairement pour ce juge : *« Il s'agit d'un rapport de recherche, car il présente une base théorique précise, bien liée au thème investigué, présente une méthodologie de construction et d'analyse des données bien définie, reliant les résultats trouvés à la théorie proposée. Les conclusions cherchent une généralisation sur l'enseignement et l'apprentissage »*. Le seul juge à se prononcer de façon contraire, a explicité ainsi ses raisons : *« Il ne s'agit pas de recherche dans aucun des quatre travaux. Même s'ils ont des caractéristiques du discours scientifique, ils ne spécifient pas en quoi ils font avancer les frontières des connaissances. Ce sont les principales lacunes de ces travaux : il manque des hypothèses à soumettre à l'épreuve [...]. Peut-être, clairement, le fait de ne pas les considérer comme des travaux scientifiques ne signifie pas qu'ils ne soient pas valides et importants. Des connaissances techniques, des réflexions rationnelles sur des aspects de la pratique éducative, tout cela peut avoir une importance beaucoup plus grande pour l'éducation en réalité, que les abstractions de la recherche »*.

20

Les avis de chaque juge sur chacun des textes ont été analysés attentivement dans le groupe de recherche, en considérant leurs convergences et divergences et surtout leurs raisons et justifications. Ceci nous a permis de dégager un ensemble de traits sur lesquels tous s'accordent, en principe. Il n'est pas possible d'apporter ici toute la richesse représentée par les évaluations offertes généreusement par nos juges, sur chacun des quatre textes proposés. Néanmoins, il est possible d'affirmer que leurs avis se sont distribués au long d'un *continuum*, en montrant une claire convergence sur un des quatre travaux, qui apparaît comme le plus proche de ce qu'ils considéraient comme une recherche. Il a reçu une quasi-totalité d'opinions positives, tandis que les avis étaient beaucoup plus partagés sur les trois autres travaux. Tous les juges nous ont présenté leurs raisons.

## **DES ASPECTS QUI SOUS-TENDENT LES ÉVALUATIONS DES JUGES**

Nous sommes arrivés, ainsi, à quelques méta constatations qui constituent autant de fils conducteurs traversant nos données et dessinant ce qui est attendu d'une recherche par l'ensemble de nos évaluateurs. Ils ne sont pas exactement consensuels, ils ne sont pas également présents dans tous les avis de nos juges ni même chez chaque juge à propos des quatre travaux évalués. Ce n'est pas ce type de constatation empirique qui nous a amenés à eux. C'était plutôt le résultat d'une réflexion commune, de tous les membres du groupe de recherche, à partir de notre propre compréhension des informations reçues, avec toutes leurs nuances explicites ou implicites, leurs petites incohérences ou même des contradictions apparentes, leurs insistance et leurs réticences, leurs certitudes et leurs hésitations. Nous les présentons ci-dessous sous forme d'items, pour mieux manifester leur caractère propositionnel, sans aucun souci d'ordre d'importance, ou de préséance et avec la seule intention d'aider la réflexion et la discussion.

### **Les aspects formels et de présentation du texte**

Sont très valorisés les traits qui se rapportent à une bonne présentation générale du travail, par rapport à la correction et à l'adéquation du langage, principalement en ce qui concerne la concaténation des idées, l'articulation des différentes composantes du travail, et particulièrement, la logique qui relie la construction du problème au développement de l'étude jusqu'aux conclusions.

21

### **La recherche réalisée et son récit**

Un aspect important, mais peu rappelé dans les discussions sur l'évaluation de recherches, est la confrontation entre la recherche elle-même et son compte rendu, ce qui alerte sur la distance fréquente entre eux, en compromettant sérieusement la possibilité d'un jugement qui fasse justice au travail bien réalisé. Il faut savoir bien faire sa recherche, mais aussi bien faire son compte rendu.

### **Les aspects méthodologiques**

Sont toujours remarqués les problèmes qui compromettent le développement de l'étude, depuis la formulation du problème aux conclusions, en passant par la proposition de l'échantillon, des instruments pour l'obtention des informations, et

spécialement, le défi de la construction des données et des analyses effectuées. Le mot « rigueur » continue à être évoqué, ainsi qu'une grande préoccupation de cohérence entre les conclusions finales et le problème, ou les questions initiales.

## L'appui théorique

C'est un aspect souvent indiqué comme particulièrement fragile, non seulement dans la recherche réalisée par l'enseignant, mais dans tout le domaine de l'éducation. Cet aspect s'améliore, paraît-il, et les recherches essayent de surmonter un modèle très usuel dans des temps passés, d'articulation précaire entre une discussion théorique introductive très éloquente et le développement du travail de recherche qui ne lui correspond guère et qui se trouve parfois même très éloigné des prétentions initiales. Dans les cas analysés, cet aspect a été considéré, en général, comme traité de façon insuffisante, surtout par manque d'effort de critique.

## La recherche et l'enseignement

Cette question a été très débattue par le groupe de recherche, puisque nous étions bien conscients et sensibilisés à la discussion soulevée dans la littérature sur les proximités et distances entre enseignement et recherche. Nous retiendrons surtout ici la discussion fréquente sur la propriété d'un certain type de recherche, comme particulièrement indiqué pour l'enseignant. Ce type serait « différent » de celui pratiqué par les chercheurs de l'université. Nous avons beaucoup de soucis sur ces « différences » qui marquent la recherche de l'enseignant, par rapport à celle de l'universitaire, puisqu'elles peuvent marquer aussi une certaine infériorité, ou une certaine hiérarchie entre les deux types de recherche. Nous craignons aussi qu'elles puissent signifier une orientation ou même une destination exclusive du travail de recherche de l'enseignant vers certains types de problèmes de sa pratique, ce qui le limiterait à ces sujets, sans ouverture à d'autres problèmes et d'autres sujets qui puissent être dans ses intérêts et à sa portée.

22

## La préparation de l'enseignant à la recherche

Quoiqu'il s'agisse d'un item très consensuel, que l'on trouve déjà dans une grande partie des programmes de formation d'enseignants, il convient d'insister sur son importance. Dans une étude précédente (Lüdke, 2002), nous avons pu constater les ambiguïtés et les difficultés vécues par des professeurs-formateurs, dans les cours de licence, qui reconnaissent l'importance et l'urgence de la préparation du futur enseignant à la pratique de la recherche, mais ne perçoivent pas clairement quels sont les

chemins les plus efficaces à suivre. Encore peu développée entre nous, la pratique de l'engagement d'enseignants dans des projets de recherche développés en collaboration, ou en coopération avec des chercheurs de l'université, représente une excellente occasion pour la préparation de ces enseignants. Cela permet en outre le développement de recherches bien plus significatives et proches des problèmes de l'éducation de base, que la plupart de celles réalisées en milieu purement académique.

## **La recherche et la construction de connaissances**

Sous-jacent à toute la discussion autour des avis de nos juges se trouve la supposition que la recherche se destine, par excellence, à la construction de connaissances. Il faut faire attention à la pertinence de ces connaissances pour le domaine dans lequel se développe l'étude, pour affronter les problèmes vécus par les élèves et les enseignants de nos écoles, disent nos juges. Mais ils ne mettent pas en doute la priorité, sinon même l'exclusivité de la recherche dans cette production, alors même que ce n'est pas la seule voie productive, comme l'a bien observé l'un d'eux. Il y a d'autres manières de produire des connaissances, dit-il, parfois bien plus rapprochées des nécessités réelles de notre éducation, que celles produites par la recherche. Il nous semble particulièrement opportun d'analyser cette réflexion de notre juge quand nous analysons la relation complexe entre l'enseignant et la recherche (Lüdke, 2001). Mais il faut rappeler aussi, l'importance que la pratique de la recherche par l'enseignant confère à la connaissance qu'il produit. Sur cet aspect, notre étude prétend contribuer, par ses constatations, à stimuler chez l'enseignant déjà en poste, et aussi chez celui qui se trouve encore en formation, son activité de chercheur et lui montrer la nécessité de s'y préparer. Sur ce point, se croisent des discussions nécessaires sur les stratégies de formation pour la recherche, les conditions et ressources pour sa réalisation dans nos écoles, les types et modalités de recherches et même sur le concept de recherche, qui mérite d'être beaucoup plus questionné qu'il ne l'est, comme le montre J. Beillerot dans son article très cité de 1991-2001.

23

## **Ouverture pour la recherche en éducation**

Cette question soulève une stimulante discussion à partir des données de notre recherche, puisqu'elle émane du témoignage de juges très respectés, très actifs à l'intérieur de la communauté des chercheurs en éducation, choisis justement pour joindre à ces qualités une réelle ouverture sur la recherche faite par l'enseignant, sans déconsidérer les principes admis par n'importe quelle recherche. Leurs avis, dans plusieurs cas, ont montré une claire flexibilité, une ouverture, même une certaine imprécision ou incohérence dans l'usage de critères d'évaluation, ce qui, pour nous, peut être interprété comme la possibilité d'accueillir de nouveaux types de

recherche, y compris ceux qui sont pratiqués par les enseignants dans leurs écoles, dans une perspective d'enrichissement de la production même de connaissances. Cela nous amène à penser que notre étude indique une certaine évolution dans la culture de recherche dominante dans le secteur de l'éducation.

Dans une étude sur le syndicalisme enseignant et la recherche, André Robert (2004) discute quelques questions très proches de notre étude et renforce notre position en faveur d'une interrogation sur la définition classique de la notion de recherche, avec des *clivages* ou des démarcations entre « ce qui se revendique de l'ordre de la recherche scientifique et ce qui – quoique pouvant se situer à proximité – est en quelque sorte plus ou moins interdit de s'en réclamer » (p. 17). L'examen fait par nos juges nous offre un bon exemple de cet exercice de « rapprochement-éloignement ». François Tochon (2000), analysant plusieurs questions soulevées par la recherche sur la pensée des enseignants, nous a apporté d'importantes contributions, parmi lesquelles une de P. Lather, qui nous paraît particulièrement suggestive pour conclure notre texte : « La communauté éducative perçoit clairement l'importance d'instaurer des possibilités de rupture et de déconstruction par rapport à son propre discours, de manière à assurer une diversité et une hétérogénéité conceptuelle que préserve la liberté de penser différemment. » (p. 153)

Les avis de nos juges, dans leurs convergences et divergences, donnent un témoignage sur ce qui continue à être considéré comme des aspects qui comptent dans le jugement de recherches, mais ils signalent aussi la possibilité de questionnement de ces aspects.

## BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON G. L, HERR K. (1999). "The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?", *Educational Researcher*, vol. 28, n° 5, p. 12-21.

ANDRÉ M. (2001). "Pesquisa, formação e prática docente", in M. André [org.], *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, Campinas: Papirus, p. 55-69.

BEILLEROT J. (1991). « La recherche: essai d'analyse », *Recherche et formation*, n° 9, p. 17-31, traduction in M. André [org.] (2001), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, Campinas: Papirus, p. 71-90.

COCHRAN-SMITH M., LYTLE S. L. (1999). "The teacher research movement: a decade later", *Educational Researcher*, vol. 28, n° 7, p. 15-25.

DEROUET J.-L. (2002). « Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche », *Recherche et Formation*, n° 40, p. 13-25.

- DINIZ-PEREIRA J. E. (2002). "A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente", in J. E. Diniz-Pereira, K. Zeichner [org.], *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, Belo Horizonte/MG: Autêntica, p. 11-42.
- FIORENTINI D. (2004). "Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?", in M. C. Borba, J. L. Araújo [org.], *Pesquisa qualitativa em educação matemática*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76.
- HAMMERSLEY H. A. (1993). "On the teacher as researcher", in M. Hammersley [org.], *Educational Research – Current Issues*, Londres: The Open University, p. 211-231.
- KEMMIS S., WILKINSON M. (2002). "A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática", in J. E. Diniz-Pereira, K. M. Zeichner [org.], *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, Belo Horizonte/MG: Autêntica, p. 43-66.
- LÜDKE M. (2001). "A Complexa Relação Entre o Professor e a Pesquisa", in M. André [org.], *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*, Campinas: Papyrus, p. 27-54.
- LÜDKE M. [coord.] (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus (5ª ed., 2007).
- LÜDKE M. [coord.] (2002). *A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade*, Rapport de recherche, Departamento de Educação: PUC-Rio.
- MARTINAND J-L. (2002). « Entretien de Évelyne Burguière », *Recherche et Formation*, n° 40, p. 87-94.
- MIRANDA M. G. (2001). "O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores", in M. André [org.], *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, Campinas: Papyrus, p. 129-143.
- ROBERT A. (2004). « *Le syndicalisme enseignant et la recherche: clivages, usages, passages* », Grenoble: Presses universitaires de Grenoble; INRP.
- SANTOS L. L. C. P. (2001). "Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa", in M. André [org.], *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, Campinas: Papyrus, p. 11-25.
- SCHÖN D. (1983). *The Reflective Practitioner*, Londres: Temple Smith.
- SHULMAN L. (1999). "Professing educational scholarship", in E. C. Langemann, L. Shulman, *Issues in education research: problems and possibilities*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 159-165.
- STENHOUSE L. (1975). *"An introduction to curriculum research and development"*, Londres: Heinemann.
- TOCHON F. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 129-157.
- VERGNAUD G. (1997). *Le moniteur de mathématiques*, Paris: éditions Nathan.
- ZEICHNER K., NOFFKE S. (2001). "Practitioner research", in V. Richardson [org.], *Handbook of Research on Teaching*, [4ª ed.], Washington D.C.: AERA.



