

## JOURNÉE DU 20 MAI

En 1985, huit mouvements pédagogiques (AFL, CEMEA, CRAP, FOEVEN, FRANCA, GFEN, ICEM, OCCE) publiaient **Lire de 2 à 12 ans**, une plate-forme commune sur l'apprentissage de la lecture (AL n°9, mars 85, p.97). Au mois de mai dernier, Ces 8 mouvements rééditaient une version actualisée de cette plaquette maintenant intitulée **Lire du cycle 1 au cycle 3** et publiée dans notre précédent numéro (AL n°38, juin 92, p.103).<sup>1</sup>

À l'occasion de cette réédition, les mouvements signataires ont organisé le Mercredi 20 mai, salle Jules Ferry de l'INRP une journée sur le thème **Innovation et recherche**. Le matin, chaque mouvement pédagogique a témoigné de ses innovations et l'après-midi 4 Universitaires (Guy BERGER, Jean-Louis DERQUET, Gabriel LANGOUET et Ruth KOHN) ont parlé de la légitimité de la recherche-action avant de participer à un débat avec la salle animé par Pascal BOUCHARD.

Nous reproduisons plus loin les communications de ces 4 universitaires (le compte-rendu des témoignages des mouvements pédagogiques au cours de la matinée étant difficile, voire impossible, beaucoup s'étant appuyés sur des documents audio-visuels).

*"De même que la plate forme de 1985 précédait la parution de textes officiels, Sa réactualisation accompagne l'édition de nouvelles directives ministérielles. On continue d'observer une distorsion entre les sources dont s'inspireraient les textes officiels et nos analyses qui prennent appui sur un champ varié de pratiques réelles, d'expériences multiples et de recherches-actions" peut-on lire dans le préambule de **Lire du cycle 1 au cycle 3**. "Le retour aux bonnes vieilles méthodes apparaît comme la solution à tous les maux de la société... Plus que tout autre, l'apprentissage de la lecture est périodiquement l'enjeu de luttes politiques" est-il ajouté ailleurs.*

Il faut voir dans ces remarques préliminaires des signataires la raison d'être de cette Journée du 20 mai. En effet, alors que les Mouvements Pédagogiques pourraient se féliciter d'avoir été entendus puisque beaucoup de leurs propositions sont reprises dans les textes officiels, ils constatent que celles-ci sont en fait vidées de leur contenu. La démarche d'invalidation s'effectue alors le plus souvent au nom de la science. Ainsi voit-on s'amplifier la rumeur selon laquelle ce serait par déficit de scientificité que la démarche d'innovation aurait perdu de sa légitimité.

Loin de vouloir se placer sur le terrain de la polémique forcément subalterne et qui les ferait rechercher à l'extérieur d'eux-mêmes la responsabilité de ce qui se passe, les organisateurs de la Journée souhaitaient disposer des éléments leur permettant d'éclairer ce qu'ils vivent pour mieux réorganiser leur action.

C'est dans cet esprit qu'ils ont sollicité l'aide des 4 personnalités connues pour être à la fois

---

<sup>1</sup> On peut se procurer cette plaquette auprès de tous les mouvements signataires et en particulier de l'AFL 24 rue des Petites Écuries 75010 Paris. Joindre à la commande 20F + 7F de port.

engagées dans des batailles en faveur de l'innovation et "campées" sur le terrain de la science et dont on pourra lire plus loin les réponses. Car la demande qui leur était faite pouvait être formulée ainsi : *pourquoi nos acquis sont en même temps et de manière contradictoire reconnus pour leur importance et l'objet d'un déni de légitimité ?*

On le voit, plutôt que **Innovation et recherche**, l'intitulé de la Rencontre aurait pu être : **l'avenir de l'innovation pédagogique dans le champ social.**

Les analyses des 4 universitaires sont assez semblables à quelques nuances près. Pour eux, il y a plusieurs sources de légitimation. Ce qui signifie que la légitimation (ou la non-légitimation) scientifique de l'innovation n'est en rien évidente car pour la recherche comme pour l'innovation, la légitimité est affaire d'enjeux, de destinataires, d'opportunité. Leur souci de caractériser ce qui dans chacune, rend l'une ou l'autre légitime, dans une conjoncture donnée auprès de telle ou telle instance ou de tel ou tel public, les a conduits à opposer la recherche (universitaire et scientifique) à l'innovation (pratiquée et militante).

L'intitulé de cette journée et la question posée induisaient ce type d'analyse et cette opposition. Le problème qui n'a pu, de ce fait, être abordé reste celui du discrédit de la recherche-action, pourtant non assimilable à la seule et simple innovation. Des sociologues, plus que des chercheurs en sciences de l'éducation, auraient-ils davantage été en mesure de déterminer les raisons qui actuellement et de plus en plus invalident la recherche appliquée et soucieuse de répondre aux besoins immédiats, au nom d'une orthodoxie de la recherche dite fondamentale ? Pourquoi, sans principe de gratuité, il ne pourrait y avoir scientificité et création de savoirs ? Pourquoi il y aurait dévoiement méthodologique dès que la recherche se propose de comprendre une réalité à travers ce qui la transforme ?

Reste donc qu'indépendamment de cette opposition entre recherche et innovation (et leur degré de légitimité selon l'époque ou l'instance) pointée par nos 4 orateurs, le statut scientifique de la recherche-action est de plus en plus contesté, s'il n'a jamais été vraiment admis. On lira dans ce présent numéro une analyse du livre que Marie Renée VERSPIEREN a consacré à ce sujet.<sup>2</sup> Partant du principe qu'il n'y a pas de modèle de recherche universel et que la méthode est conditionnée par la nature de l'objet d'étude, elle montre la pertinence de la recherche-action comme méthode appliquée à l'"objet-éducation" que certaines caractéristiques propres différencient des autres sciences de l'homme.

---

<sup>2</sup> *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Marie-Renée VERSPIEREN. Éd. contradictions / L'Harmattan.

## INTERVENTION DE GUY BERGER

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ PARIS VIII

DIRECTEUR U.F.R.

Ce n'est pas la première fois que je me trouve dans une situation de ce genre, j'entends par là d'être dans un débat qui porte sur le rapport entre innovation et recherche. Sous des formes différentes. Le débat porte tantôt sur le rapport chercheur/praticien (ici même, dans cette salle, il y a quelques années, il y avait eu un long colloque sur le statut de la recherche-action) tantôt sur le problème innovation / recherche.

Il y a deux manières d'analyser cette sorte de réitération. On peut dire qu'on est dans la situation du serpent qui se mord la queue, qu'on est devant un problème sans fin parce que sans fond ou bien au contraire que si ce problème se renouvelle sans arrêt, si cette question est constamment posée dans des champs politiques différents, sous des gouvernements différents, à des moments différents de l'histoire - quand il y a crise mais quelquefois hors de la crise - c'est peut-être parce qu'il y a des enjeux. Avant même de parler du rapport recherche/innovation (qui d'ailleurs masque ou recouvre le rapport chercheur/innovateur qui n'est pas forcément le même) il faut se persuader qu'il y a un certain nombre d'enjeux à l'évidence de légitimité. En sachant très bien que la légitimité n'est jamais du même côté ou plutôt qu'elle passe d'un côté à l'autre.

Il y a une légitimité instituée du chercheur, de l'université, d'une trilogie chercheur-universitaire-scientifique constituée comme un objet unique à multiples facettes comme si tout universitaire était chercheur et tout chercheur était scientifique... En plus cette université s'appelle Enseignement Supérieur - expression détestable ! - et ceux qui sont en position de praticiens, parce qu'ils ont été les élèves de cette université, pensent qu'il y a nécessité d'une bataille pour la légitimité de la pratique. Mais ce n'est pas si simple car cela se renverse.

Il y a aussi une légitimité des pratiques. Aux yeux des pouvoirs publics ou de l'opinion, ce peut être le praticien qui est légitime et le chercheur qui ne l'est pas. C'est l'image classique de l'astronome qui tombe dans le puits, du rêveur, de celui qui s'occupe de choses qui n'intéressent personne. Le pouvoir et l'opinion, quelquefois vont rejeter le praticien au nom du savoir, ou à l'inverse ce qui se dit du côté de l'université au nom du mouvement, de l'efficacité liée à l'urgence. Dans un certain nombre de cas, c'est la rapidité qui constitue la légitimité. Nous savons tous, mouvements et universitaires, qu'il y a des processus lents et qu'un processus lent n'est pas sûr de réussir, qu'il n'est pas toujours efficace et que des processus plus rapides, pas toujours certains de leur validité, sont pourtant efficaces.

Autre enjeu. Dans un système comme le système éducatif nous sommes tous, tour à tour, en position critique (avec des sens différents du mot critique). Mais il y a une façon de dénier à la recherche une position critique par rapport à l'action, aux engagements, à l'implication de ceux qui sont sur le champ et dans la difficulté à résoudre les problèmes immédiats, même s'ils ne sont pas dans la certitude. Mais il y a aussi d'autres critiques qui peuvent venir des pouvoirs publics à l'égard et des praticiens innovateurs et des chercheurs quant à leur manière de poser les problèmes, d'essayer de légitimer des positions intellectuellement fortes mais en oubliant la "masse". Il y a donc ce premier point (pour lequel je n'ai pas de solution) : "travailler" sur les rapports entre la recherche et l'innovation c'est "travailler" sur les enjeux.

J'ai dit du débat sur les rapports entre innovation et recherche qu'il était classique, mais je crois en même temps qu'il a, d'une manière relativement lente, changé. Pendant très longtemps, être militant c'était essentiellement - avec ce que le terme évoque de commun avec le politique ou le religieux - être "accroché" à la défense des vraies valeurs, engagé dans une action de transformation sociale. De plus en plus, on le voit très bien dans l'analyse des mouvements associatifs et du fait qu'ils se partagent - je ne pense pas uniquement aux grands mouvements qui étaient là ce matin mais à de petites associations - entre des fonctions "bureau d'études" et des fonctions "militance", il n'est plus possible d'être militant aujourd'hui si on n'est pas compétent. Ce qui légitime le militant ce n'est pas simplement ses valeurs de référence, c'est aussi la qualité de sa compétence. Je prends un exemple : si, à un moment donné le Syndicat de la Magistrature a pu jouer le rôle qui était le sien, c'est parce qu'il rassemblait les meilleurs juristes et qu'il avait la plus grande capacité d'analyse du fonctionnement de la justice et de définir un certain nombre d'éléments de la philosophie du droit. Le militant n'est plus seulement celui qui pense bien, il est aussi celui qui est porteur de savoirs. Son rapport à la recherche n'est plus d'extériorité. Est-ce la même recherche ? C'est une autre question, dont il faut parler, qui se pose très fortement. À une époque il y avait le praticien, le militant et l'expert ; maintenant ces trois positions se rassemblent car elles sont la condition même d'une parole qui puisse être entendue.

La recherche change aussi car il y a un changement dans la composition sociale de ceux qui sont chercheurs, qui sont universitaires. Ce qui conduit à l'université est de plus en plus une histoire lente. On devient universitaire de plus en plus vieux après des parcours de plus en plus longs et lents qui passent par la pratique et la militance (sauf dans les domaines des "sciences dures" où, au contraire, c'est le phénomène inverse).

Cela nous amène à un objet et sur lequel je veux insister : la notion d'expertise. Un expert, c'est quelqu'un qui effectivement part d'un certain nombre de connaissances avérées ayant fait l'objet de démarches scientifiques. En un certain sens, on est expert quand on n'est plus chercheur, quand on mobilise des connaissances acquises pour les considérer comme provisoirement définitives (et non pas prises dans un mouvement de contestation permanent) de façon à les mettre en oeuvre. Quand un ministère appelle un scientifique pour en faire un expert, ce dernier joue sur l'alibi qu'il est scientifique car il n'est pas scientifique en tant qu'expert. Un expert ne peut pas contester les énoncés dont il part pour faire un rapport ou proposer quelque chose. Dans un rapport recherche/mouvements pédagogiques, les mouvements pédagogiques vont s'articuler sur la recherche mais, parce qu'ils sont des mouvements, la transformer en expertise et en vérité acquise à partir de laquelle on peut fonder une action mais qu'on ne peut pas contester au moment où on agit. Il y a là une origine de malentendus.

Troisième point sur lequel je voulais insister, rapidement pour qu'une discussion soit possible et parce que j'ouvre la série des interventions. J'ai été quelque peu gêné par l'intitulé de la Journée et surtout par l'utilisation du terme "innovation".

D'abord parce que la notion d'innovation est tellement générale (et relative: il suffit qu'aujourd'hui je fasse autre chose que la veille) qu'elle est souvent illusoire et menteuse et qu'il faut l'accompagner d'énoncés implicites pour qu'elle prenne sens. À l'UNESCO, on dit

qu'une innovation c'est *un changement positif qui comprend l'intention d'une généralisation*. Ce mot de positif introduit un jugement de valeur (au nom de quoi et par rapport à quoi un changement est-il positif ?) et montre bien qu'on joue sur plusieurs termes.

Ensuite parce que la plupart des innovations sont en réalité des rétablissements d'équilibres rompus. Lorsqu' autour du système éducatif se répandent et se diffusent d'autres formes de communication ou de gestion de l'information comme l'audio-visuel ou l'informatique, les introduire dans l'école ce n'est pas innover, c'est rétablir un équilibre entre les moyens de connaissance dont dispose le milieu et les moyens de connaissance que l'école pratique. C'est une innovation de l'intérieur pour qui utilise ces nouveaux moyens, mais c'est aussi une manière de ne pas changer, de résister à un changement de l'environnement.

Troisième chose, le mot innovation renvoie à la notion de marché. Elle est un système adaptatif, un système de réponses. Je pense à une collègue de l'INRP qui, voulant faire une banque de données sur l'innovation en éducation et en formation, se rend compte actuellement que la formation va occuper 95% de la capacité de sa banque parce qu'elle est innovatrice par définition puisqu'elle est un système d'ajustements à des demandes liées à l'entreprise, à l'emploi, à des évolutions quotidiennes.

Enfin, le fait que l'invitation ait été accompagnée par le texte du Ministère sur **Recherche et innovation contrôlée** me gêne aussi. Le danger pour les mouvements pédagogiques est de se laisser enfermer dans cette question de l'innovation. Les mouvements pédagogiques peuvent être aussi porteurs de nouvelles conceptions de l'éducation. Dans la réflexion sur la place et la responsabilité de chacun des acteurs et son droit de participer aux changements de l'institution dans laquelle il est, la question de l'innovation en tant que telle recèle une ambiguïté qu'on aurait intérêt à traiter.

Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas une distinction forte entre recherche et innovation ou entre recherche et pratique, entre la position de chercheur et celle d'acteur. Pour la bonne raison que personne n'est chercheur en permanence et que le terme de pratique n'est pas univoque. Il y a des moments de production de connaissances et d'autres de résolution de problèmes. Ce qui est nouveau c'est que notre façon de résoudre les problèmes a changé. Nous sommes entrés - je vais employer un terme qui va paraître barbare - dans l'ère du management, c'est-à-dire dans une ère où je ne me contente plus d'avoir un projet et de le réaliser comme je l'ai pensé au début mais où, pour pouvoir réaliser ce que je veux faire j'ai besoin en permanence de prélever de l'information sur l'effet de mon action afin de pouvoir passer à l'action qui suit. Il y a en fait prise de connaissances inévitablement nécessaire dans le processus d'action lui-même et modifiant ce rapport global recherche/pratique, recherche/innovation. Autant il est important de montrer l'étroite articulation entre recherche et pratique (qu'il n'y a pas de pratique sans recherche... que toute recherche est à un moment donné une façon de s'engager dans une transformation des choses...) autant il peut être important de définir et d'identifier (et même d'opposer, quitte ensuite à les faire fonctionner ensemble) la position de chercheur et celle d'acteur en ne limitant pas la position de chercheur à celle des gens qui sont institutionnellement des chercheurs (même si la position institutionnelle est importante, ne fût-ce que dans le rapport au temps). Être un chercheur en situation de praticien c'est aussi nécessairement être dans l'urgence. Être chercheur universitaire, c'est bien sûr, être pris par la date de remise du rapport mais c'est être dans une

position temporelle différente. Ce rapport au temps (et à l'échec) permet de distinguer position de chercheur et position de praticien.

Dernier point à identifier. Dans le rapport entre recherche et pratique, il me semble qu'il faut évoquer un troisième terme car il y a deux types de praticien. Outre le praticien-enseignant dans sa classe et pris dans ses urgences, il y a le praticien-décideur. J'entends par décideur - car tout praticien est décideur - cette catégorie de gens qui occupent des positions institutionnelles déterminées. Beaucoup des débats entre innovateurs et chercheurs sont des débats de séduction de ce troisième personnage qui est, non pas toujours le ministre, mais de plus en plus le président du Conseil Régional ou Général ou un haut fonctionnaire. Qu'on soit dans un rapport de mouvement ou qu'on soit dans un rapport universitaire, l'instruction officielle ou le financement public sont les médiations nécessaires dans le système institutionnel français du passage d'une connaissance (ou d'une pratique) locale à une généralisation. Cela constitue des rapports symétriques entre innovateurs et chercheurs mais aussi un certain nombre d'ambiguïtés. Cela détermine les caractéristiques de la recherche en France (par opposition aux pays anglo-saxons, par exemple) : la recherche, pour être reconnue, doit d'abord s'adresser à l'institution publique avant de se constituer en objet de pratiques possibles. C'est ainsi que la recherche en éducation, en France, a longtemps été théorique parce qu'elle était centrale. La nouveauté qu'on n'assume pas encore complètement, qui naît de la genèse de la notion d'établissement et de la reconnaissance d'actions locales, c'est de mettre en relation directe la recherche et la pratique sans passer par ce niveau de généralisation. Mais le problème est un peu le même pour les mouvements pédagogiques qui sont articulés sur le local en intégrant des variables multiples mais qui doivent aussi se donner l'allure de la "généralisabilité" comme dirait CARDINET c'est à dire se donner un appareil scientifique, qui n'est quelquefois pas leur objet, comme la condition de la généralisation. Le scientifique change alors de sens car il devient un mode de discours -on en revient au problème de la légitimité- dont la véritable fonction est de rendre reconnaissable par le système institutionnel avant de pouvoir être réoffert en particulier par les systèmes de formation à tous les praticiens.

Voilà les points sur lesquels je voulais insister. Il est évident que je n'ai pas abordé la question du statut du savoir dans ce rapport mais je suis sûr qu'il va être traité par la suite.

## INTERVENTION DE JEAN LOUIS DEROUET

PROFESSEUR D'UNIVERSITÉ  
CHARGÉ DE RECHERCHE À L'INRP

Pour lancer le débat d'une manière un peu différente, les réflexions que je vais présenter vont porter beaucoup plus sur l'histoire des rapports entre la recherche et les acteurs et sur les liens que ces rapports entretiennent avec les questions politiques que les décideurs et la société se posent à propos de l'éducation. Je crois que cela peut aider à expliquer un certain nombre d'inflexions historiques et à formuler d'une façon plus précise les problèmes actuels.

Dans les années 70, quand j'ai commencé à m'intéresser à la sociologie de l'éducation, la sociologie "installée" se situait en très nette rupture avec l'expérience des acteurs. La sociologie travaillait essentiellement avec des statistiques et elle s'interrogeait sur les entrées et les sorties du système éducatif. La question était de savoir si le système reproduit les inégalités sociales ou démocratise la société. On s'intéressait assez peu à ce qui se passait dans les classes et les établissements, et à ce que pensaient ou croyaient les innovateurs, les militants, les gens en général. Lorsque ce qu'ils disent est contraire aux résultats, on pense qu'ils mentent ou qu'ils s'illusionnent et dans les deux cas cela n'a pas beaucoup d'intérêt de le prendre en compte. Il existait, outre cette sociologie très liée à la question qui gouvernait les politiques d'éducation, une recherche-action qui oeuvrait dans le domaine de la pédagogie, un domaine qui ne correspond pas véritablement à des disciplines universitaires, qui était certes porté par une demande sociale mais très mal articulé institutionnellement à la science. En définitive, on avait affaire à deux univers qui se développaient dans leurs logiques mais qui ne communiquaient pas.

Les conditions ont changé dans les années 80, en grande partie à cause de décisions politiques. Cet objectif de mobilité sociale et d'égalité des chances n'a pas disparu aujourd'hui mais on ne se fait pas trop d'illusions. On sait bien que c'est un objectif souhaitable en soi, mais cela fait si longtemps que les statistiques nous disent que les effets démocratisants de l'école... En revanche, se développe une autre préoccupation politique très claire - depuis 81 et "stabilisée" dans la loi d'orientation de 89 - qui consiste à confier aux acteurs locaux dans le cadre des projets de ZEP, des projets d'établissements, de contrats divers, une tâche de réajustement local des défauts du système. L'idée centrale est que le système est devenu tellement compliqué, les situations locales sont tellement variables, les idéaux auxquels on peut se référer si divers (l'efficacité, l'égalité, la communauté...) qu'il n'est pas possible d'avoir autre chose que des lois d'orientations au niveau national qui cadrent les grandes lignes d'une façon générale. Ensuite, les acteurs sociaux (enseignants, chefs d'établissement, élus, parents, etc.) ont un travail à faire pour opérationnaliser ces grands objectifs. Les analyses de la réforme HABY avaient bien montré, pour les collèges, qu'une réglementation nationale n'a d'effets que si elle est mobilisée par des acteurs qui la reformulent en fonction des enjeux locaux. Donc, si on veut connaître, évaluer et politiquement maîtriser le fonctionnement du système éducatif, il est essentiel de connaître ce travail local (savoir comment, par exemple, dans un établissement ou dans une ZEP, on remédie institutionnellement ou par l'interprétation des programmes nationaux aux défauts constatés). Ensuite, ces acteurs se posent un autre problème, à savoir quel est le degré d'investissements qu'il est légitime de consentir et c'est une cause d'achoppement. Il est certain que la manière objectiviste de

comprendre le système n'est plus possible et qu'il est nécessaire de conduire de l'intérieur un travail d'observations qui vont toujours appeler une implication du chercheur dans les mécanismes sociaux qui sont à l'œuvre, et des négociations beaucoup subtiles entre le chercheur et les acteurs sociaux. L'information essentielle est souvent dans l'explicitation des évidences sur lesquelles les gens vivent dans leur territoire.

Ce développement de la science dans les années 80 n'occulte pas les autres aspects de la sociologie mais il introduit des démarches qui n'existaient dans la sociologie de l'éducation française. Cela oblige à une renégociation des rapports chercheurs/acteurs à la fois quotidiens et définissant la légitimité des positions des uns et des autres. Le chercheur ne peut pas, dans cette optique, penser qu'il a accès à des réalités qui seraient cachées aux yeux des acteurs. Le chercheur va clarifier - ce qui demande un haut professionnalisme - cette science des acteurs, "déplier" et interroger les systèmes de référence en montrant tout ce qu'ils occultent. Ce travail du chercheur ressemble à ce qui constitue la réflexivité ordinaire de tout acteur et plus spécialement de tout militant et rapproche sensiblement le chercheur de l'acteur social. L'exigence professionnaliste du chercheur est ainsi renforcée dans la mesure où les outils de la sociologie objectiviste contiennent en eux-mêmes une certaine distance à l'objet (les catégories à partir desquelles on effectue un travail statistique par exemple) alors que dans cette perspective, ce qui va constituer l'objectivité du chercheur est sans arrêt à construire et à réajuster. On voit bien que cette évolution des problèmes politiques, des questions qu'on pose à l'école, amènent à une diversification des positions de la science par rapport au terrain. Par certains côtés, la science actuelle récupère et intègre une partie de qui constituait la recherche-action et ne laisse à cette dernière que ses aspects les moins scientifiques (le militantisme, l'engagement...). C'est un élément à prendre en compte dans ce problème de légitimité.

Symétriquement, il y a une évolution des demandes de l'innovation (terme d'autant plus flou que la plupart des innovations sont sur commande, inscrites dans la loi et exigées par les autorités : projets d'établissement, projets de ZEP...). Contrairement à ce qui est dit, il n'y a pas affaiblissement de la dynamique de création de dispositifs nouveaux mais, en revanche, on constate (conséquence des multiples incertitudes qui ont conduit le pouvoir central à déléguer au local cette fonction de réajustement) que ces dispositifs se heurtent à un problème. Lorsqu'on investit dans un nouveau dispositif, on s'attend à ce qu'au bout d'un certain temps ce système "rapporte" : c'est pourquoi les gens se tournent vers la recherche pour qu'elle fasse la preuve, pour eux et pour les autres, de la pertinence de ce qu'ils font et de l'aide qu'ils ont reçue, car une des spécificités de la situation actuelle c'est qu'on est amené à demander de l'aide, souvent financière, à divers organismes pour innover. Dans cette demande il y a une image positiviste de la recherche, recherche qui devrait faire par comparaison avec une population témoin la preuve de la validité de l'innovation, et en cas de refus ou d'impossibilité les acteurs sociaux ont l'impression que la recherche se défausse au même titre que le pouvoir central sur eux.



## INTERVENTION DE GABRIEL LANGOUET

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ DE PARIS V

J'essaierai de faire un certain nombre de remarques générales à propos des innovations. Ensuite, je parlerai de quelques innovations et je reviendrai enfin sur le problème de la recherche-action, de la recherche et de l'innovation, simplement pour inciter aux questions.

La confusion de sens à propos des innovations est un problème ancien qui a très bien été rappelé précédemment. Un certain nombre de rappels pourtant. Il faut bien voir le rapport entre l'introduction de l'innovation dans le monde pédagogique et son introduction dans le monde industriel et économique. En particulier, la notion nous vient de la période 60/70, période d'euphorie économique où l'innovation était, notamment dans les pays nord-américains, un changement. Était baptisé innovation tout ce qui était fait autrement même si c'était la reprise autrement de choses anciennes, voire quelque peu désuètes. Puis est apparue une définition un peu plus précise selon laquelle l'innovation serait un changement en mieux. Je crois que ce mieux mérite d'être défini avec précision lorsqu'on parle pédagogie. Le mieux par les contenus ? Les structures ? Les méthodes (si tant est que les méthodes pédagogiques soient facilement identifiables) ?... Et le mieux, pour qui ? Je ne suis pas absolument convaincu que derrière l'innovation, le mieux visé soit toujours un mieux pour les élèves. Autrement dit, cette notion doit être examinée. Comme je l'ai dit, elle apparaît à un moment où, notamment, le système scolaire explose avec une montée de la démographie scolaire sans précédent. Ce qu'on a appelé la massification de l'enseignement secondaire fait qu'il y a des phénomènes à régler. Les innovations semblent être la panacée. Il suffit d'innover... L'innovation a sans doute été intégrée à l'enseignement comme moyen de pallier des difficultés qui n'étaient pas forcément d'ordre pédagogique mais par exemple d'ordre social. Je me souviens du temps où je travaillais dans le champ des technologies éducatives à faire un inventaire des utilisations de l'audio-visuel dans le Supérieur. J'avais trouvé à peu près mille expériences comparatives portant sur l'utilisation ou non de l'audio-visuel, de la géographie (des étudiants guadeloupéens ou martiniquais pouvaient découvrir grâce à l'image ce qu'était réellement la montagne enneigée) jusqu'à l'enseignement des mathématiques (séances d'une heure pendant lesquelles le professeur étendait de la craie sur le tableau). J'avais trouvé "trois tiers inégaux" le premier où l'audio-visuel était meilleur que le traditionnel, un autre où le traditionnel était meilleur que l'audio-visuel, et enfin le gros tiers où cela ne changeait rien. De là la nécessité, à propos de l'innovation, de se poser un certain nombre d'interrogations. Quel est son objectif principal ? À qui est-elle destinée ? Quelle est sa fonction, en particulier, sociale ? Porte-t-elle sur les méthodes ? Les contenus ?...

Beaucoup de classements des innovations ont été faits. Dans ces murs, il a été fait par SATRE un classement des innovations en termes d'objectifs en 6 catégories dont je donne les 3 principales : les innovations conservatrices (!), réformistes et révolutionnaires. 70% des innovations étaient classées conservatrices.

Le deuxième point que je voulais aborder porte sur les résultats d'un certain nombre de recherches que j'ai moi-même conduites. En tant que chercheur ayant lui-même fait ses choix (avec ses préjugés qu'il essaie de mettre en aval ou en amont de ses propres recherches et autant que possible pas pendant), je pars de 2 grands principes importants. Ni illusion

pédagogique (la pédagogie peut un certain nombre de choses mais sans doute ne peut-elle pas tout) ; ni fatalisme sociologique (la macro-sociologie m'a appris beaucoup, en particulier que la réussite scolaire reste fortement liée à l'appartenance sociale) mais je ne crois pas à une sociologie mécaniste (une corrélation forte entre appartenance sociale et résultats scolaires ne signifie pas une relation causale, cette dernière ne pouvant sans doute jamais être totalement dévoilée). Ce qui m'intéresse, c'est le comment de la construction des inégalités. J'ai travaillé sur 2 grands champs. En 1978, sur celui des techniques modernes d'éducation appliquées à l'enseignement des langues vivantes. Le constat était assez sévère compte-tenu de mon objet : les résultats dans l'apprentissage des langues. Les bons élèves réussissaient encore mieux et les élèves plutôt faibles encore moins bien. L'essentiel était de comprendre pourquoi des méthodes pédagogiques différentes avaient des effets différents. Par exemple : le fait d'introduire des méthodes audio-orales supposait des modes de communication différents, des informations d'un autre ordre auprès des familles, des accompagnements sous forme de voyages culturels et de pratiques orales de la langue. Les enfants des milieux populaires n'avaient plus de leçons à apprendre et n'avaient aucun moyen de converser en dehors de l'école. Les conditions pour privilégier l'oral n'étaient pas mises en oeuvre. Deuxième exemple : les groupes de niveau. **Suffit-il d'innover ?** est le titre du livre que j'ai écrit à ce propos. Ce titre signifie qu'innover est nécessaire... DURKHEIM l'a dit vers 1902-1903 en écrivant "*L'école est acculée au changement*" au sujet des lycées du début du siècle qui représentaient 6% de la population française (femmes exceptées !). Que trouvait-on quand on analysait les résultats des groupes de niveau ? Il se passait beaucoup de choses intéressantes mais en terme de résultats, les bons réussissaient encore mieux et les moins bons ne réussissaient pas plus mal. Ce qui est intéressant, dans le réseau des explications, c'est que sur les 14 établissements observés, ceux qui avaient réussi avaient une équipe et un projet dans lequel l'objectif réel de l'innovation introduite était tourné vers les élèves qui, notamment, ne réussissaient pas.

Dernier point. Les sciences de l'éducation, et la sociologie de l'éducation en particulier, ont besoin de l'analyse externe des fonctionnements macro et micro du système, mais aussi de l'analyse du fonctionnement interne. Loin de s'opposer, ces analyses interne et externe se complètent. On a trouvé, par exemple, des établissements qui réussissaient mieux que d'autres mais on n'en a pas trouvé dans lesquels les enfants de milieu populaire avaient des résultats nettement supérieurs à ceux des enfants de milieu favorisé. En revanche, on en a trouvé dans lesquels les enfants de milieu populaire réussissaient mieux que dans d'autres. Ce qui est donc important, ce sont les confrontations des observations internes et externes. Reste le problème de l'implication du chercheur, de la distanciation. Je maintiens qu'il y a nécessité de moments d'implication et de moments de distanciation. Certes, les chercheurs "professionnels" ont plus de facilité et de moyens pour séparer ces deux temps. Ne serait-ce que dans la cohérence interne de la recherche, de la construction du projet jusqu'à la production des résultats. Hormis tous les problèmes tels celui de la disponibilité, est-ce possible pour le praticien ? On peut en douter. Par exemple, un livre bien connu de Philippe PERNOT : **La fabrication de l'excellence scolaire**. Livre excellent sur l'école élémentaire produit par une équipe de recherche du Service de la recherche sociologique de Genève comprenant des chercheurs et des praticiens. À un moment, il a bien fallu que quelqu'un analyse les produits des observations faites dans la classe, se "distancie" par rapport à ces observations et fournisse des connaissances nouvelles. Deuxième exemple : Viviane ISAMBERT JAMATI a fait une typologie des enseignants novateurs des classes de première

enseignant le français. Elle a établi qu'il y avait plusieurs types d'enseignants et des corrélations entre ces types et les notes obtenues par les élèves de ces enseignants aux épreuves de français du baccalauréat. Est-ce qu'un praticien pouvait prendre cette distance ? Oser "regarder ses pairs" ?

## INTERVENTION DE RUTH CANTER KOHN

MAÎTRE DE CONFÉRENCE À L'UNIVERSITÉ PARIS VIII

En recevant l'invitation pour cette intervention, je me suis interrogée sur le thème de cette table ronde et sur sa place au cours de la journée, à la suite des témoignages de travaux et expériences par les représentants des mouvements pédagogiques. Ayant écouté les militants, écoutons maintenant les intellectuels. Et écoutons-les, non pas à propos des actions entreprises ou à entreprendre, mais en tant que scientifiques - sociologues, le cas échéant - à propos d'une certaine démarche de recherche, et pas n'importe laquelle, la recherche-action. J'en ai parlé également avec les organisateurs. Et j'ai cru comprendre que nous étions invités à discuter avec vous par rapport à votre souhait de mieux vous faire connaître, de mieux vous faire reconnaître. Donc par rapport à un souci de moyens les plus appropriés et les plus efficaces à cet effet, et plus particulièrement la recherche-action. J'ai tenté alors d'inscrire mon intervention dans le cadre de ces préoccupations.

Mon premier point au sujet du thème proposé, "la légitimité de la recherche-action", concerne le terme Légitimité lui-même, abordé à deux reprises déjà. Il me semble important de souligner ici - en fonction de votre spécificité, d'une part, et en fonction des quêtes de légitimité que nous pouvons tous avoir, à divers titres, d'autre part - qu'il existe plusieurs légitimités, c'est-à-dire plusieurs manières de décider ce qui est fondé en droit, ce qui est justifié par la raison, ce qu'on peut soutenir de bon droit. Que l'on peut penser à plusieurs sources de légitimation. Nous avons tendance, en effet, dans le monde de l'éducation, à réduire la question de la légitimation à la légitimité scientifique. Mais celle-ci n'est pas la seule, et en tout cas elle n'est pas forcément la plus importante dans le but de promouvoir les innovations. Il y a une légitimité auprès de l'administration, qui jauge et juge selon ses critères propres. Ces destinataires de projets, de rapports et d'autres écrits que sont les administrations centrales et localisées n'ont pas les mêmes critères de légitimation que les institutions scientifiques ni les scientifiques individuellement. Les financeurs non plus, qui jugent en fonction de leurs contextes et leurs objectifs et finalités. Ou encore, les partenaires locaux - c'est-à-dire les collègues du même établissement ou d'établissements voisins, les autres partenaires dans la ZEP ou dans les quartiers où vous travaillez - n'ont pas exactement les mêmes intérêts, et donc pas les mêmes critères, que vous, membres de mouvements pédagogiques.

Et nous ne devons pas oublier une autre instance de légitimation, peut-être de plus en plus puissante aujourd'hui : le grand public, et plus particulièrement pour les mouvements pédagogiques, les parents et les associations de parents d'élèves. Même s'ils sont influencés par de multiples facteurs, ils vont vous demander des comptes en fonction de leur propre place dans la cité et par rapport à l'école. À mon avis, on ne peut pas parler de la légitimité

des innovations sans penser à tous ces destinataires éventuels et sans penser à qui est adressé la quête de légitimation.

Ayant esquissé un cadre général, je reviens à la légitimation scientifique, au cœur de notre réflexion aujourd'hui, ne serait-ce que parce que vous avez invité des universitaires autour de la table : il aurait été intéressant d'y rencontrer également des représentants d'autres instances. On peut penser que la légitimation scientifique sert de base aux autres légitimations, du moins cela semble-t-il une supposition contemporaine commune.

Mais je vous propose une question que je pose souvent aux étudiants qui entreprennent une recherche : contre qui et contre quoi cherchez-vous ? Cette question se pose aussi, je pense, pour les innovateurs que sont les membres de mouvements pédagogiques. Dès lors que l'on adopte une position sociale visant une modification, une transformation, quel sens peut-on accorder à une demande de légitimation adressée aux mêmes instances contre lesquelles on s'insurge, alors qu'en même temps on cherche à faire valoir ce qui, justement, est à l'opposé de leurs propres actions ? C'est se visser soi-même dans une injonction paradoxale, me semble-t-il, et nous savons les résultats désastreux ou désespérants vers lesquels une telle injonction peut nous conduire. Ou alors faut-il des stratégies appropriées, tentant d'éviter un tel enfermement. Ou on peut encore se demander s'il existe des instances de légitimation "ajustées" : des instances instituées en source de légitimation qui partageraient les critères des innovateurs. Autrement dit, qu'est-ce que l'on cherche à faire valoir, et auprès de qui ?

Un autre point concernant la scientificité comme facteur principal de légitimité : je me réfère particulièrement à ce qui disait Guy BERGER au sujet de la compétence et l'expertise. Il me semble que les compétences nécessaires et valorisables passent bien au-delà des seules compétences reconnues par la cité scientifique. Vous avez des compétences organisationnelles, financières, techniques nécessaires dans les négociations partenariales et dans les mises en place d'activités, qui passent dans d'autres lieux de reconnaissance que l'université et la recherche scientifique. Quels sont, là aussi, les lieux pour faire valoir les différents types de compétences que vous possédez ?

Cela m'amène à ouvrir une piste situant la réflexion sur l'Innovation en tant que pratique professionnelle, dans le but de resituer les pratiques pédagogiques innovantes dans les perspectives actuelles de transformation et de mutation des systèmes éducatifs et sociaux. Les professions classiques - l'enseignement à tous les niveaux, par exemple - sont appelées aujourd'hui à se transformer : si les personnes ne se transforment pas en même temps, elles seront mal à l'aise dans l'exercice de ces professions. Dans les activités inter-partenariales - je songe aux centres de loisirs déjà évoqués - des équipes de travailleurs sociaux, de travailleurs sanitaires, des PMI, des associations de locataires, de quartiers, etc., des salariés agissent avec des titres nouveaux et des statuts nouveaux. Il me semble que la réflexion sur ce que l'on appelle jusqu'à aujourd'hui des "innovations" pourrait être élargie à une conceptualisation des pratiques professionnelles plus généralement. Pratiques innovatrices qui doivent aussi être contextualisées une action a lieu dans une classe, qui est dans une école qui est dans un quartier... Elle ne peut être ni pensée ni construite en vase clos. Savoir ce qui se passe dans la classe, certes, mais aussi dans quelle école, avec quel public, ce qui a eu lieu avant, la personnalité de l'enseignant, etc. Légitimer les innovations me semble nécessiter aujourd'hui des approches de type systémique, où l'action est située dans un ensemble plus large dont les

éléments et les interactions contribuent à la démonstration de son sens.

Ce qui est le plus difficile, c'est d'écrire ce que l'on fait ("décrire" et "écrire" !). L'exercice de réflexion, de mise en mots et de mise en forme (qui dépasse le raconté au jour le jour, l'anecdote) facilite la **communication** et donc la possibilité de légitimation des pratiques. Si la communication est passage à l'acte et passage des actes de manière compréhensible, les autres acteurs vont être incités à faire de même, invitant à la création de dispositifs appropriés dans les formations initiales et continues ainsi qu'au cours des actions sur le terrain. Les praticiens eux-mêmes, et pas seulement les chercheurs, réfléchissent sur les pratiques, les évaluent et les corrigent constamment. Comment mettre en valeur cette recherche et cette réflexion quotidiennes, ordinaires ?

J'évoque alors la position difficile et subtile du **praticien-chercheur**, manière de centrer dans la même personne le nœud central de la recherche-action : agir simultanément selon des perspectives contrastées voire contradictoires. La problématique qu'adopte un acteur pour étudier sa pratique ne peut pas être la même que celle d'un chercheur, quelle que soit l'attitude sociologique de ce dernier. Quand on vient de l'extérieur, on n'étudie pas du même point de vue ni de la même façon que celui qui est de l'intérieur. Est-il possible - le pari est ténu - que des gens "du dedans" puissent aller au-delà de la formalisation et des formulations d'autrui ? Peuvent-ils, et veulent-ils, construire une posture de chercheur à côté de leur position d'acteur ? La différence essentielle entre ces positions réside, à mon avis, dans le fait que le chercheur fonctionne par le doute, qu'il se pose une question la plus précise possible, qu'il cherche à savoir ce qu'il ne sait pas déjà, tandis que le militant a tendance à montrer ce qu'il sait, à mettre en relief sa capacité à faire et à bien faire.

Le militant est alors obligé à affronter les problèmes de distanciation, de "plonger" dans ses propres idéologies et ses propres évidences pour pouvoir, au moyen de cette intériorité paradoxalement "objectivée", mettre à l'extérieur ses évidences. Sinon, celles-ci vont très largement induire et colorer les questions de recherche envisageables. Mais on peut aussi se souvenir que les positionnements et les distanciations ne sont ni uniques ni étanches mais des mouvements constants de rapprochement et de distanciation. Guy BERGER pensait que ce qui distingue le chercheur du praticien, c'est le temps. Je dirais que c'est le salaire : pas en termes des sommes gagnées, mais du fait que les praticiens sont payés pour agir et les chercheurs pour chercher. Quand les acteurs entreprennent de la recherche, ils le font sur leur propre temps et énergie, en lien avec leurs propres buts. Mener un travail de recherche de façon secondaire est alors une difficulté supplémentaire. Ce qui suppose encore une autre exigence pour changer de posture : le contact avec un tiers qui favorise le regard réflexif avec quelqu'un qui n'est pas engagé dans l'action ou avec des conditions institutionnelles qui permettent un recul, tels des rencontres entre équipes d'horizons divers ou un dispositif universitaire. Nous ne pouvons pas nous épargner d'une réflexion sur les conditions mêmes de la recherche liée à l'action.