



HAL
open science

Note critique de "Educational Research, Policymaking and Practice" (M. Hammersley). Londres, Paul Chapman Publishing, 2002

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Note critique de "Educational Research, Policymaking and Practice" (M. Hammersley). Londres, Paul Chapman Publishing, 2002. *Revue française de pédagogie*, 2003, 145, pp.129–131. hal-03212577

HAL Id: hal-03212577

<https://hal.science/hal-03212577v1>

Submitted on 4 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Enfin, autre contradiction, l'ambition de cet ouvrage est de rendre justice au rayonnement intellectuel et social d'un « mentor ». Or, ce dernier assigne à la construction de l'autonomie une telle importance qu'il se méfie des hommages. Comment dire alors sa fidélité, son amitié ou son admiration en restant juste ?

Pourtant, à cause de et grâce à ces tensions, les mélanges offerts à Louis Porcher sont une réussite. Ce recueil donne accès à l'ensemble visible de la démarche intellectuelle et institutionnelle de Louis Porcher. Celui-ci est non seulement un penseur original, mais le fondateur ou le co-fondateur de nombreux domaines qui s'entrelacent. Des médias à l'interculturel, du métier d'enseignant au français langue étrangère, nous sommes à la croisée de différents chemins scientifiques, politiques et sociaux. De la lecture des signes à la philosophie, il s'agit bien, comme pour Bachelard, à la fois d'apprendre, de toujours apprendre, et d'habiter le monde. Mettre en question, réfléchir, apprendre sont des actes qui constituent une victoire sur les convenances et plus généralement sur les dispositifs de domination.

Et de fait, ces mélanges sont écrits par quelques-uns et quelques-unes de celles et ceux qui ne refusent pas les rencontres, sachant qu'elles vous investissent, vous poursuivent et parfois même vous transforment. Pour comprendre cela, il suffit de parcourir ce livre pour observer qu'il n'est pas une seule contribution qui ne braconne au sein du cadre dans lequel elle est insérée.

Homme d'influence plutôt que maître à penser, loin de mépriser les questions de savoir et de liberté, Porcher n'hésite pas à les articuler aux dynamiques de la société. Son expérience personnelle est celle d'un monde discipliné où l'école forme aux commentaires de discours rares et précieux. Normalien et donc héritier mais par accident, il a été plus qu'un gestionnaire d'une tradition de lettrés, car il s'est trouvé confronté à la prolifération des médias et au contact des langues et des cultures, c'est-à-dire à un changement de position du savoir. Ce contexte il l'a réfracté à travers son tempérament, en faisant le choix raisonné de l'oblique.

Explicitement de grandes figures intellectuelles sont convoquées : Sartre, Bourdieu ; implicitement d'autres sont présentes : Bachelard, Desanti, Mc Luhan, Lévi-Strauss, de Certeau, Bakhtine, Peytard. Exercice académique oblige, des domaines sont passés sous silence : son activité journalistique, la littérature, l'amour de la chanson ou du sport. Au total, est montrée une expérience personnelle, compartimentée, partielle, partielle et forcément déformante.

Cependant, à lire *Une identité plurielle*, on partage l'idée que, pour aborder scientifiquement des choses complexes, il faut accepter que l'on vous initie à des sensibilités déca-

lées pour mieux interroger notre monde, un peu comme ce personnage de Proust qui dit quelque part : « Laissons les jolies femmes aux hommes sans imagination ».

Visiblement, le questionnement sur la variation, la diversité, la multiplicité du langage et des formats de connaissance ont influencé Porcher et ses disciples. Au delà du travail de revitalisation, les contributions par la conviction passionnée qui s'y lit et par l'importance, bien souvent, de problèmes qui finalement nous regardent tous, imposent une perspective dialogique, c'est-à-dire une capacité à scruter des textes et à nous interroger.

Que s'abstiennent donc les lecteurs qui voudraient survoler l'ouvrage hâtivement ou l'avalier sans mâcher. Avec ce volume, il est conseillé de lire à petite vitesse, à l'endroit et à l'envers, et de s'accorder des haltes pour méditer.

À propos de Veblen, Raymond Aron écrivait qu'il existait en les sciences humaines, deux sortes d'ouvrages qui ne vieillissent pas ou qui vieillissent lentement. D'un côté ceux qui inaugurent une méthode, formulent une interrogation, ouvrent une perspective neuve, gardent leur sens et leur portée alors même que les faits ont été corrigés, complétés, réfutés par d'autres. D'un autre côté, ceux qui présentent pour ainsi dire un caractère monumental, qui construisent une théorie rigoureuse avec tant de pénétration que l'essentiel demeure vrai de façon quasi définitive.

L'œuvre de Louis Porcher appartient, me semble-t-il, à la première catégorie, mais avez-vous lu Porcher ?

Eric Delamotte
Université Lille 3

HAMMERSLEY (Martyn). – **Educational Research, Policymaking and Practice**. Londres : Paul Chapman Publishing, 2002.

M. Hammersley est Professeur à la Faculté d'Éducation de l'Open University de Londres, et il est l'auteur, depuis plus d'une vingtaine d'années, de nombreux articles sur la recherche en éducation, et sur les méthodes qualitatives (notamment l'approche ethnographique) en ce domaine. Le présent ouvrage rassemble des textes écrits depuis 1996 et publiés dans diverses revues, qui tous concernent, comme l'indique le titre, les relations entre la recherche en éducation, les politiques et les pratiques éducatives. Il s'inscrit dans un ensemble de débats parfois vifs, qui ont pris place en Grande-Bretagne, autour de la qualité de la recherche en Éducation et de sa pertinence pour les décideurs et les enseignants (1). Ces débats étaient d'autant

plus vifs qu'ils prenaient place dans un contexte de fortes réductions budgétaires et de réorientation de la recherche vers les demandes des politiques et les besoins des praticiens. C'est dans ce contexte qu'un autre chercheur en éducation, Hargreaves, prononça en 1996 une conférence dont l'audience fut considérable, défendant l'idée que l'enseignement devait se fonder sur la recherche, à l'instar de la médecine. Diverses instances furent alors mises en place, notamment le « Evidence for policy and practice information and coordination Centre-EPPI », dont la première tâche fut de commander des synthèses sur les acquis de la recherche sur des questions se posant aux enseignants, ou encore, le « National Educational Research Forum », agence de moyens finançant les recherches en éducation jugées pertinentes par rapport aux problèmes de l'école. Ce contexte global des débats britanniques est présenté dans l'introduction de l'ouvrage, et il en éclaire effectivement la teneur et les enjeux, que le lecteur français percevra aisément, après la sortie du rapport Prost et la création du PIREF (en 2002).

Le premier texte est une réponse argumentée que fit en 1996 M. Hammersley à Hargreaves et à ses critiques de la recherche en éducation et une réaction à sa conception de l'enseignement comme une profession « research based ». Hammersley défend, par rapport au modèle médical, une certaine spécificité de la recherche en éducation et surtout de ses relations avec la pratique, opposant un modèle de type « engineering » (disons applicationniste), défendable pour la médecine, et un modèle plus pertinent en éducation, dit de l'« enlightenment », où la recherche éclaire la réflexion du praticien.

Le chapitre 2 est consacré plus en détail à cet « enlightenment model », en défendant la thèse d'une utilité en réalité modérée de la recherche en éducation pour les praticiens ; pour Hammersley, non seulement la recherche ne livre que des résultats toujours fragiles et provisoires, mais ces résultats sont souvent trop pointus, ou encore à visée trop générale, pour éclairer vraiment les problèmes précis et contextualisés que se posent les acteurs. De plus, les acteurs peuvent être sceptiques par rapport à certains résultats, voire les considérer comme « menaçants » par rapport à leur pratiques (2).

Le chapitre 3, écrit avec le sociologue de l'éducation R. Gomm, poursuit la même idée, en posant que les chercheurs, les politiques et les praticiens évoluent dans des mondes distincts, avec des sauts qui rendent inadéquate la notion d'application et au contraire incontournable celle de traduction. Les auteurs, pour illustrer la thèse des deux mondes, se réfèrent à des auteurs comme Schütz, avec sa notion d'« horizon », c'est-à-dire de cercle borné de références pertinentes mobilisées par tout acteur, selon les

nécessités de l'action, et qui amène à rejeter dans les ténèbres extérieures ce qui est alors secondaire. En l'occurrence, il n'y a pas de continuité entre le monde de la recherche et celui de l'action, et l'un n'a pas raison contre l'autre. Il faut donc traduire la recherche en fonction de tel ou tel autre monde, sans que l'on sache jamais à l'avance ce qui sera dans cette perspective retenu comme pertinent par les acteurs.

Le chapitre 4 reprend les critiques faites plus spécifiquement sur les recherches qualitatives en éducation. Aux yeux de M. Hammersley, les réticences souvent formulées dans les débats sont sous-tendues par une vision du monde particulière, en l'occurrence fonctionnaliste et déterministe, qui s'oppose à celle qui informe les perspectives qualitatives, autour du caractère imprévisible de la vie sociale et du primat des interprétations des acteurs. M. Hammersley souligne ainsi les adhérences qui existent entre les méthodes privilégiées et les visions du monde, et aussi les conceptions de la recherche et de son « utilité ». Car dans la perspective privilégiée par les recherches qualitatives, la recherche va constituer ni plus ni moins qu'une ressource cognitive, susceptible (ni plus ni moins) d'être utilisée par les acteurs, mais de manière là encore imprévisible.

Le chapitre 5 se centre sur l'idée, d'actualité en Grande-Bretagne, selon laquelle la recherche en éducation devrait être soumise à un contrôle externe et centralisé, pour servir efficacement les politiques et les praticiens. Se référant au modèle de la « république des scientifiques » de Polanyi, Hammersley estime que c'est à la communauté scientifique elle-même d'organiser, de manière interne et décentralisée, son propre contrôle de qualité : le rejet d'un contrôle externe ne signifie pas pour autant que l'on puisse faire « n'importe quoi » et qu'on tolère en matière de recherche une diversité anarchique. Ce point est approfondi dans le chapitre 6, structuré autour de l'opposition entre recherche fondamentale et recherche appliquée, qui appellent des modes de validation différents.

Dans le dernier chapitre, écrit avec P. Foster, Hammersley revient sur l'opportunité des synthèses, dans la recherche en éducation ; sur la base d'exemples, les auteurs discutent précisément du choix des thèmes, de la délimitation et de la présentation de ces synthèses et de conclusions que l'on peut légitimement en tirer, si elles veulent répondre aux attentes des politiques et des praticiens.

On le voit, dans ces chapitres certes un peu décousus puisque reprenant des textes épars (mais qu'un tel regroupement rend bien sûr beaucoup plus accessibles), Hammersley aborde des questions vives pour tous les chercheurs en éducation soucieux de l'utilité sociale de leur travail. Sa position globale est stimulante, selon

laquelle il est faux de penser que toute recherche est susceptible d'« applications » dans la pratique, et a fortiori d'un débouché social positif ; mais on pourra juger décevante sa conclusion d'une portée au total modérée et indéterminée de la recherche en éducation. Il reste que, s'appuyant sur une recherche britannique abondante et de qualité et sur des débats politiques d'actualité, cette réflexion sera particulièrement précieuse pour les chercheurs français.

Marie Duru-Bellat

Université de Bourgogne-IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Ces débats sont présentés in M. Duru-Bellat, 2001, Recherches en éducation et politiques éducatives : l'éclairage des débats anglo-saxons, *Les sciences de l'éducation*, 34, n° 4, 7-30.
- (2) Pour un développement récent de ce thème, cf. F. Dubet, 2002, Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?, *Education et Sociétés*, n° 1, 13-26.

LANGOUËT (Gabriel) (dir.) – **Les oubliés de l'école en France**. Paris : Hachette, 2003.

Voici un ouvrage collectif qui rompt partiellement avec les nombreuses publications incantatoires portant sur le système scolaire en ce qu'il dresse un bilan de la scolarisation en France, avec pour souci d'en montrer les avancées mais aussi les lacunes. L'originalité de cette publication réside aussi dans l'hétérogénéité statutaire et institutionnelle des auteurs. Associer des enseignants-chercheurs et des professionnels de l'éducation pour traiter des questions éducatives présente le mérite d'ouvrir la réflexion sur l'action (et inversement). Si dans l'ensemble « le niveau monte », une frange importante d'élèves quittent le système scolaire sans qualification. Comment expliquer cet état de fait, où la démocratisation partielle et la massification généralisée des parcours scolaires sont contrebalancées par le sort de jeunes sortis du système scolaire sans qualification, dont le chiffre, de l'ordre de 60 000 tous les ans, marque une stagnation inquiétante ?

La première partie de l'ouvrage fait un bilan général de la scolarisation en France. Gabriel Langouët et Hélène Béraud-Caquelin observent que depuis plusieurs décennies, le « niveau monte » et ce, aussi bien au niveau du secondaire que dans l'enseignement supérieur, celui-ci ayant vu ses effectifs multipliés par 7 entre 1960 et 2000. Cet allongement de la période de scolarisation s'est logiquement accompagné d'une élévation des niveaux de qualification et de la proportion des diplômés dans une

classe d'âge. Qu'en est-il des jeunes sortant sans qualification ? « *C'est sans doute là que se situe le problème essentiel : après un accroissement des durées d'études (souvent une quinzaine d'années, si on inclut la période de préscolarisation), ces élèves quittent l'école avec un niveau très faible, inférieur à celui de la fin de l'école élémentaire, risquant souvent de devenir des illettrés quelques années plus tard* » (p. 26). Si les écarts en termes de taux de scolarisation, de niveaux de sortie et de nombre de diplômés, observés entre groupes sociaux différents, ont légèrement diminué, le bilan global reste mitigé. La démocratisation est affaire tout autant de volonté politique que de mobilisation des acteurs, des enseignants notamment. Les sortants sans qualification, témoignent donc des difficultés de l'institution à atteindre l'objectif de qualifier tous les élèves. L'analyse du profil social de ces sortants confirme qu'ils sont majoritairement issus de milieux défavorisés : sur une population scolaire entrée en 6^{ème} en 1989, la part des sortants sans qualification atteint 15,6 % chez ceux qui appartiennent à la catégorie « ouvrier non qualifié », alors qu'elle est de l'ordre de 2,3 % chez les enfants de « cadre ou chef d'entreprise », ou encore de 1,9 % chez ceux dont le père est « professeur ou instituteur ». Si les résultats scolaires sont fortement corrélés au taux de sortie sans qualification, l'appartenance sociale explique aussi pour une part non négligeable cette situation. L'analyse que proposent les auteurs montre également l'influence de la structure familiale sur les sorties sans qualification. On relève aussi que le taux de sortie sans qualification touche davantage les élèves ayant redoublé dans l'enseignement primaire (la probabilité de quitter l'école sans qualification est de 42,3 % chez les élèves entrant en 6^{ème} avec deux ans de retard). Ce qui est troublant, c'est qu'une grande part des élèves sortant sans qualification a fréquenté des dispositifs censés, justement, les « accrocher » à l'école (SEGPA, CPPN, CPA...). C'est dire aussi les difficultés d'insertion professionnelle que cette population va connaître, d'autant plus que chez les diplômés, on relève un déclassement à la fois « vertical » (où l'on occupe un emploi en dessous de sa qualification) et « horizontal » (où l'entrée dans la vie active reste également dépendante de l'origine sociale). La conclusion sociologique des auteurs est plutôt alarmiste. Ils considèrent que « des travaux évoqués ici, il ressort l'idée selon laquelle le poids de l'origine culturelle croît et est encore plus important qu'il ne l'était lorsque P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont mené leurs travaux et énoncé la théorie de la reproduction. À l'inverse, pour reprendre la terminologie utilisée par R. Boudon, le facteur méritocratique prend de moins en moins d'importance par rapport au facteur de dominance au fur et à mesure que croît le nombre de diplômés : en d'autres termes, « *l'ascenseur social est en panne* » (p. 64).