

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 4 (2010), pp. 76-88

À l'intérieur de la recherche en éducation : de la recherche correcte, à une recherche corrigée

Fernando Sabirón Sierra

Universidad de Zaragoza
fsabiron@unizar.es

Ana Arraiz Pérez

Universidad de Zaragoza
baarraiz@unizar.es

Résumé

D'une réflexion critique sur l'état actuel de la production socio-scientifique dans la recherche en éducation (dû surtout à l'excès de réduction de la recherche évaluative), ainsi que de l'analyse de la situation actuelle du financement de la recherche (7^e Programme-cadre de l'Union Européenne et appels des projets Recherche-Développement, I+D), on propose une analogie entre la « pensée politiquement correcte », la « pensée unique », et la recherche en éducation. L'analogie est développée sur l'hypothèse de la recherche politiquement corrigée face une recherche « méthodologiquement correcte ». Sont détaillées différentes logiques et stratégies qui entrent en jeu dans l'interventionnisme politico-économique dans la recherche, et la pensée unique dominante dans l'éducation formelle actuelle (contrôle politique, la connivence du citoyen, et un sens de la discipline obsolète chez les chercheurs). Dans la conclusion de l'article, on présente néanmoins une proposition opérationnelle pour surmonter l'impasse en prenant comme point de départ les présuppositions épistémologiques de la complexité.

L'hypothèse de la recherche corrigée

« Accepter la différence, cela peut être interdit. Différents modes de fonctionnement y participent au travers de l'exacerbation des normes en matière de recherche. Initialement, le simple contrôle de ces très pratiques mots clefs qui sont censés identifier des domaines de travail mais dont les listes pré établies ne font que fermer ces domaines et interdire l'irruption et la spécification de nouveaux. C'est patent aussi avec l'évaluation des chercheurs et des institutions de recherche lorsqu'elle ne consiste qu'à caricaturer une comptabilité – qui, elle, a du sens, on parle de sommes – pour ne prendre en compte des productions de recherche que l'emballage et surtout pas le contenu, ce qui demanderait bien trop d'efforts et de temps... C'est également évident lorsque certains, s'instituant ou institués comme tels dans une collégialité apparente, jouent les censeurs ou les promouvant les autres, ne pouvant que consacrer peu de temps aux dossiers sur lesquels ils doivent rapporter et conclure, sont amenés à les traiter en termes d'affiliation, d'échange de service ou de prudence complice. Cela sans pouvoir reconnaître leur faillibilité » (Marmoz, 2010).

En assumant le diagnostic, il nous reste peut-être à réfléchir puis, si possible, à réagir sur le pronostic. Notre hypothèse préalable participe de l'analyse de Louis Marmoz. Effectivement, il s'agirait d'une description juste de la recherche méthodologiquement correcte, du « politiquement correct » anglo-saxon à la « pensée unique » plus francophone. Mais la « correction », sans doute, n'en reste pas là ; elle emprunte aussi une deuxième acception correctrice : l'évolution vers la recherche « corrigée », excommuniée sous de nouvelles formes d'État correspondant au phénomène séculaire de l'Inquisition. De nos jours, représentée par la censure d'un savoir éducatif incapable de promouvoir l'émancipation de la personne en collectivité, face à la fabrication mécanique des savoirs qui abrutissent l'individu sous le poids absolu (idéologique, politique, culturel, économique, social et sociologique, puis éducatif) du « meilleur des mondes » huxleyen. La responsabilité de la recherche en éducation est là aussi incontestable, comme inévitable devrait être notre engagement¹.

Le « politically correct », enraciné dans la même tradition nord-américaine là où Erving Goffman décrivait les processus de « stigmatisation », acquiert, de nos jours, un double sens complémentaire à évoquer :

i) D'une part, l'espace politique. Un discours politique qui soutient le pouvoir sur son propre discours en exclusivité (Vitellio, 2004). Sensible aux minorités, il promeut, par contre, des politiques sociales normatives qui finissent par définir le comportement « correct » du citoyen. Sur une nouvelle alliance entre la citoyenneté et l'État, de la stigmatisation des fumeurs aux droits compensatoires des gays et des lesbiennes, le discours caractérise et enregistre les collectifs, et régule le comportement correct du déviant, en réduisant fortement l'opportunité d'action de l'individu. Attentif à la majorité, l'espace politique gouverne sous l'égide des formes dans une scénographie dominante du geste.

Les résultats des sondages d'opinion représente l'intérêt de la majorité et, en conséquence régule les « correctes » décisions d'une politique tutélaire du bien commun. Les artifices des mass-médias, les progressismes *multissimicolore* tous et totalement subventionnés, ou encore la propre logique socialisante d'un système éducatif correctement manipulé, donne forme à l'imaginaire de soutien de la correction politique². Mais là aussi, sur le même espace politique vient la réponse concomitante d'une société virtuelle, auto-captivée par un « bonisme » rhétorique, capable de renoncer à une seule idée en faveur du bien-commun, domestiquée, acritique, non-pensante ; juste résultat d'une distorsion, forcée par le discours de l'État du bien-être. Un discours de la tolérance face à un despotisme fanatique de l'interdiction des actions en désaccord avec la correction des nouvelles règles sociales ; là où les – *ismes* (écologistes, féministes, etc.) se sacralisent, où les différences se classent en catégories à nouveau homogènes, où la personne disparaît sous le sommatoire des relations systémiques établit par les différents rôles qu'elle joue. Et pour chaque fragment-de-personne, la nécessité et la prestation d'un service. Un service, évidemment, de qualité qui empêche la vision holistique de l'ensemble de chaque personne (le je) avec autrui et la construction conséquente d'une idée, d'une pensée, d'une action effectivement collective mais aussi émancipatrice dans notre propre existence singulière.

ii) D'autre part, le domaine du langage (à l'origine du « politically correct ») et la légitimation par la correction post-modernisme. Le post-modernisme, artistique à l'origine, suppose un courant philosophique majeur de forte influence sur la reconstruction d'une nouvelle épistémologie scientifico-sociale. Au-delà d'une esthétique, le post-modernisme introduit un relativisme qui renforce le protagonisme éducatif et moral – parmi tant d'autres concepts – par l'intersubjectivité, la multiréférentialité, ou – en termes éducatifs – le socioconstructivisme

entre les personnes. Mais, forcer l'esthétique réduit la critique des formes à un simple formalisme non moins restrictif que l'apparence questionnée. Et c'est là que la correction politique nous emmène. La manipulation du langage, un premier temps déconstruit par le post-modernisme, rend service à des politiques de camouflage où gérer le geste peut bien servir à un gouvernement des formes, à une correction politique mais qui peut impliquer un despotisme idéologique. La conséquence est la légitimation, même scientifique, d'une perversion de l'homme politique. Nous avons eu l'occasion, à un autre moment, de formuler, en termes dilemmatiques, les conséquences paradoxales de ces circonstances sur le champ éducatif et le domaine de la recherche éducation (Sabirón, 2010)³.

Mais l'homme politique, le politicien plutôt, reste en arlequin de l'économie, et le «politically correct» subsiste si le subventionnement arrive. Le « politiquement correct » emprunte ainsi sa continuité de la « pensée unique » : « l'économique l'emporte sur le politique » (Ramonet, 1995, p. 1). L'idolâtrie des marchés financiers, la compétitivité, le libre-échange, la mondialisation, la division internationale du travail, la monnaie forte, la privatisation, la libéralisation... constituent la doctrine de la pensée unique, « la seule autorisée par une invisible et omniprésente police de l'opinion ». « La répétition constante, dans tous les médias, de ce catéchisme par presque tous les hommes politiques, de droite comme de gauche, lui confère une telle force d'intimidation qu'elle étouffe toute tentative de réflexion libre, et rend fort difficile la résistance contre ce nouvel obscurantisme » (ibidem, p. 2).

Il convient d'ajouter, donc, une troisième composante à notre hypothèse :

iii) Le mantra du marché, un conformisme économique qui subsume la pensée en « merchandising » où le « packaging » du savoir domine, sous une image de marque de qualité (préférentiellement en anglais) ; au contraire, la réduction à une seule idée est condamné à l'ostracisme.

L'instruction s'opposera à la pensée unique, en tant que la socialisation pourra rendre divers le correct, au fur et à mesure que l'éducation (formelle, non-formelle et informelle) soit capable de récupérer un sens, disons, classique : Socrate, le dialogue, la dialectique, puis en définition plus actuelle, le socioconstructivisme ; en tout cas, en termes d'hyper-actualité, une éducation fondée même sur le domaine de compétences complexes (pensée-action) de l'apprenti.

L'éducation, sous n'importe quelle modalité émancipatrice, apparaît comme l'ennemi à battre. Les rapports PISA de l'OCDE, les modèles de Qualité en éducation, le « leadership éducatif », etc., et les équivalences dans une recherche –maintenant évaluative– en éducation constituent les affaires éducatives par excellence ; ou, en terminologie plus correcte et moins belliqueuse, les « corrections » que le « matrix progre » (Prada, 2009) introduit sur les systèmes socio-éducatifs. La résultante, en suivant notre hypothèse, est l'introduction parcimonieuse mais efficace d'un ensemble de dispositifs qui reconduise le tout éducatif vers l'ignorance plus absolue. La conséquence est une éducation et, dans notre cas, une recherche en éducation corrigée pour arriver à la pleine légitimité capable d'annuler même la résistance de John, le nouveau Sauvage de notre « Meilleur des mondes ».

Les dispositifs de correction de l'éducation et de la recherche en éducation maintiennent, *grosso modo*, un parallélisme séduisant (**Figure 1**) qui bascule sur de différentes logiques mais sous une identique spéculation de légitimité.

Logique	Pratiques éducatives	Recherche en éducation
A. <i>Politico-partisane</i>	L'interventionnisme politique face à l'expertise.	Le financement-accréditation de la recherche officielle.
B. <i>Citoyenne</i>	Une culture de l'opinion majoritaire traduite en argument.	La « scientificité » des enquêtes d'opinion.
C. <i>Disciplinaire</i>	La crise du sens des savoirs scientifico-sociales.	La priorité de l'emballage sur le contenu de la recherche.
	Le questionnement de la scolarisation.	La « recherche évaluative ».
	Le pouvoir et l'arbitraire des communautés scientifiques.	L'évaluation de la recherche.

A. La logique politico-partisane, des partis politiques. Une désaffection croissante caractérise le principe démocratique de la représentativité. Bien que légal dans un système démocratique, la perte de légitimité de la politique organisée en (entreprise)-partis est manifeste. Les citoyens dans une certaine manière, et tout simplement dit, dénotent une certaine lassitude. Le bas taux de participation dans les processus électoraux en constitue un des indicateurs principaux. Les raisons, bien qu'intéressantes et paradoxales ne nous occupent pas sur notre sujet, mais une des conséquences manifestes, l'obsession interventionniste à n'importe qu'elle niveau des politiques locales, régionales, nationales, ou supranationales. La réduction de « la participation de la citoyenneté dans la gestion politique » à « une gestion politique de la participation du citoyen » (Sabirón et Arraiz, 1999) suscite une perte de crédibilité démocratique que récupère le politicien par l'intervention sur l'existence des personnes. Un des dispositifs d'intervention par excellence est, évidemment, le système éducatif, puis l'ensemble d'interventions sociales à composante plus ou moins éducatives (l'animation socioculturelle, par exemple). En termes classiques, le sens de la socialisation manifeste le signe de l'intervention ; mais d'une manière plus proche, la formation en valeurs, la construction de l'opinion ou, à nouveau, la correction du comportement collectif et individuel constituent l'expression majeure de l'interventionnisme politique⁴.

Une des conséquences de l'interventionnisme revient sur la recherche en éducation en dégradant la dimension idéologique des phénomènes éducatifs. Notre sujet de recherche doit inclure, donc et aussi, une logique de l'arbitraire idéologique. Il s'agit d'une question suffisamment considérée par nos référents épistémologiques actuels. Mais, une identique obsession vers l'intervention politico-partisane se reflète, néanmoins, sur une deuxième considération d'intérêt sur notre hypothèse d'une recherche corrigée : Le financement de la recherche par les deux mécanismes de contrôle plus efficace ; d'un côté, la définition des lignes de recherches prioritaires ; de l'autre, l'évaluation des projets de recherche. Le premier répond nettement à une volonté politique ; le second, par contre, vient légitimer par une intervention soi-disant scientifique des propres chercheurs.

L'harmonisation de la recherche par la définition des lignes prioritaires est, dans un sens systémique, raisonnable. La recherche, dans une logique instrumentale, est dépendante de l'équilibre systémique de manière qu'elle doit être capable de répondre aux nécessités de l'ensemble d'une collectivité sociale, économique, culturelle et politique, et non pas à l'auto-contemplation narcissiste d'une communauté scientifique. L'axiome bien que réfutable sous une logique personnelle de la définition particulière de « nécessité » paraît incontestable sous une perspective groupale ; mais même l'application systémique est bien différente du discours de légitimité⁵. Les critères de définition des lignes prioritaires, aussi bien discutables mais définis par des priorités plus économiques que scientifiques dans les domaines traditionnels de la recherche (science-technologie), apparaissent par contre soumis à des intérêts conjoncturels dans la recherche en éducation. Ce sont les lignes directrices politico-administratives celles

qui guident qui et quoi est prioritaire en éducation et, en soi, déterminent l'objet-sujet de la recherche : Les politiques éducatives empruntent un discours de la qualité et, immédiatement, nous terminons, tous, par faire de la recherche sur les modèles de gestion de qualité. Parfait.

Sur la recherche en éducation retombe, en plus, une deuxième singularité : un investissement ridicule qui réduit le financement à la certification. En termes comparatifs, l'investissement minimum pour un développement de la recherche en éducation est plutôt dérisoire. Notre laboratoire de recherche est le « champ » des réalités ; le chapitre le plus coûteux, les heures investies par le chercheur ; la technologie plus complexe utilisée, un simple ordinateur. Bien entendu, en continuant sur le plan économique, nous devrions réfléchir –sans entrer dans le détail– sur les effets et l'utilité de la recherche en éducation avant de proclamer sa volonté d'économie. Mais, en tout cas, la considération du financement de la recherche en éducation, réduite à investissement, reste incomplète. Effectivement, l'intention du chercheur en plein processus de recherche de financement de la recherche, peut être dédoublé, d'un côté économique, mais de l'autre –et non moins obsessif– de reconnaissance. Une recherche non-reconnue par un organisme quelconque risque de rester inadmissible pour la collectivité scientifique. Le financement implique, en priorité, l'accréditation de la recherche. Les institutions certifient la « bonne recherche » et la distinguent de la recherche « outsider ». La logique politique à nouveau exerce le pouvoir à travers le contrôle par la sélection d'une recherche de qualité mais, à son tour, non seulement admise mais en plus renforcée par la logique politique analogue des chercheurs eux-mêmes qui finissent par considérer qu'une « bonne recherche » est la recherche financée. Paradoxal. Faire appel au facteur d'impact d'une revue en tant que critère de « qualité scientifique » implique la même logique simpliste chez le politicien que chez le (savant)-chercheur... incroyable paradoxe de la complexité épistémologique.

B. La logique d'une postmoderniste citoyenneté reconduite vers l'exclusivité de « nos » droits. Les politiciens professionnels restent, de nos jours, prisonniers des enquêtes d'opinion. La substitution de l'argument par l'opinion touche l'idéologie en transformant les programmes électoraux en brochure publicitaire qui réduit la volonté politique au seul caractère mercantile des votes. La conséquence est à nouveau visible tant sur l'ensemble des phénomènes éducatifs que sur la recherche en éducation. Sur le système éducatif, l'influence permet une progressive introduction dans le curriculum scolaire d'une éducation aux valeurs de participation, de satisfaction, ou de convivialité, mais qui représente une parallèle pénétration du système sur le domaine privé de la personne sous le prétexte de la défense des droits dit constitutionnels. Le mécanisme préféré continue à être, néanmoins, la manipulation du langage. Le discours nous présente, *a contrario*, un sens biblique de l'intervention bienfaitrice de la dimension personnelle : seulement au sein du système est possible la grâce de la personne et le développement intégral de ses droits. Et seule, une mise en citoyenneté des formes, dépourvue de perspectives divergentes, d'opinions opposées bien que raisonnées, réduite à une masse homogène acritique, est capable d'admettre la confusion.

La recherche en éducation sert, dans cette trame, un enjeu essentiel : elle confère une légitimité scientifique à l'opinion. L'action miraculeuse de la « courbe normale » permet la transformation i) de l'opinion majoritaire en normalité argumentaire, mais aussi, ii) de l'opinion d'une majorité en opinion unique. Sans entrer dans le détail de l'instrument privilégié (les pièges d'un questionnaire), des techniques d'échantillonnages, ou des adaptations d'un traitement statistiques des données, les enquêtes réduisent recherche et savoirs à une simple approche démoscopique d'opinion. Il s'agit d'une recherche d'intention descriptive, mais l'apparence descriptive se métamorphose en normative, et se termine en régulation prescriptive. Cette transmutation est commune à l'ensemble de notre recherche habituelle –

objective – à prétention de généralisation. La recherche en éducation collabore ainsi à la docilité du prototype d'un nouveau citoyen écosensible, en parfaite correspondance avec les sensibilités d'une soi-disant « société civile ».

C. Les dérives disciplinaires. L'opposition wébérienne savant-politique est consubstantielle à notre histoire récente ; la manipulation de l'opinion, endogame. Nous découvrons, absolument rien ; nous produisons, donc, des savoirs réduits ; pourtant, peut-on, à nos jours, préciser quelques singularités ? Sur l'hypothèse de la recherche corrigée, nous envisageons une plus forte position collaborationniste actuelle entre les élites d'une recherche officielle et l'officialité bureaucratique. Un des mécanismes révélateurs est l'intervention sur les modalités de recherches favorisée par un discours disciplinaire scientifico-sociale et éducatif « de qualité », mais intériorisé sans contestation –aussi– dans nos pratiques (à l'occasion, même du côté des positions critiques).

L'utilité des savoirs produits par la recherche en éducation, à différence des applications visibles de la recherche biophysique, est discutable puis soumise à un fragile équilibre entre la conviction et la démonstration des effets bienfaiteurs. Les intromissions des logiques précédentes, renforcent cette traditionnelle tendance à remarquer l'inutilité ; mais quand le questionnement atteint le sens des savoirs transmis dans les pratiques éducatives, la situation devient critique. La réaction est une reconversion obsessionnelle vers les indicateurs qui permettent la visualisation d'une utilité endogène, dite de qualité. Mais, évidemment, les indicateurs échappent là où la réalité arrive ; et le paradoxe d'une investigation de qualité transforme la recherche en merchandising (facteur d'impact, normes APA, etc.) parce qu'elle est vidée de contenu. L'emballage est prioritaire parce que le contenu est inexistant. Le mérite de l'investigation est ainsi indépendant de la valeur de la recherche sur le terrain. L'inutilité est manifeste tant pour les savoirs disciplinaires que pour les praticiens, le seul bénéfice paraît s'attribuer au curriculum vitae du chercheur. L'insistance implacable des institutions sur la diffusion des résultats de la recherche anime plus la « divulgation scientifique » qu'une présentation rigoureuse ; et, en matière d'éducation, à une situation « vulgarisée », où la recherche en éducation (et non seulement l'éducation) devient opinion. Et la boucle continue.

Sous une perspective différente, la crise du sens des savoirs transmis accapare un second mécanisme qui bénéficie aux logiques précédentes : le questionnement permanent de la scolarisation. Les rapports PISA constituent une vision unilatérale des problématiques des systèmes éducatifs. Le seul référent de la mesure s'érige en objectivité de l'évaluation, et donc en évaluation « scientifique ». La répercussion sur la recherche en éducation est digne de considération. La « recherche évaluative » émerge comme une nouvelle modalité de recherche (Stufflebeam, 2001). Sous un soi-disant pragmatisme, les modèles traditionnels des « écoles efficaces » resurgissent face à une considération de l'éducation au-delà de l'investissement en capital humain, face au développement d'une « évaluation authentique » des processus d'enseignement-apprentissage (Wiggins, 1989). La transformation de l'évaluation, sous les différentes modalités (évaluation de programme, en particulier), en « recherche évaluative » lui confère une crédibilité supérieure. La contribution sur la légitimité scientifique d'une politique néolibérale est manifeste. Les résultats d'une évaluation institutionnelle, soumises aux enjeux d'intérêts et pouvoir, avant discutables, paraissent maintenant justes par la précision et objectivité de la mesure (« justice, justesse »). Mais aussi, une crise de légitimité de la recherche en éducation est non moins évidente. L'empreinte scientifique de l'évaluation réduit la crédibilité du reste des modalités de la recherche en éducation. La subordination des résultats d'une évaluation à l'intérêt du sponsor, peuvent s'attribuer maintenant au reste des possibles partenariats d'un projet de recherche.

Enfin, l'accroissement synergique des trois logiques énoncées nous permet d'entrevoir un mécanisme interne concordant sur l'évaluation de la recherche. Les critères d'évaluation de la recherche deviennent transparents par les communautés épistémologiques de référence. Chaque courant scientifique les précise, mais sur des principes analogues. La scientificité, la crédibilité, l'utilité en termes théorico-disciplinaires ou de la praxis, sont communes aux exigences d'un savoir scientifique et, évidemment, régulent le processus de recherche, et définissent, tautologiquement, la qualité scientifique des résultats. Mais, par contre, l'évaluation, en termes d'accréditation de la recherche, récupère les réductions qu'elle s'est appropriées : sous prétexte d'une juste objectivité, l'évaluation de la recherche, transférée à l'évaluation du chercheur, reste à un niveau d'indicateurs externes à la propre production, sans aucune considération de la valeur scientifique des résultats. La visualisation du facteur d'impact sur la diffusion de la recherche représente l'algorithme réducteur par excellence, mais la « culture des évaluateurs » n'a rien à lui envier. Les castes technocratiques, à l'origine d'un sens bureaucratique de la gouvernance politique, puis angulaires dans les schémas de gestion de qualité, présentent sous un discours de la transparence, des processus réglés d'évaluation corsetés, à mainte reprise, par une stricte condition de mesurabilité ; la seule qui permet, sans entrer dans le détail du contenu, d'établir une ponctuation sur les formalités. L'application, sans discussion possible, de l'évaluateur réduit la mise en valeur à une ridicule *check-list*. Néanmoins, face à une tendance souhaitable d'amélioration des processus par la pression critique des évaluateurs, on apprécie, bien au contraire, la manifestation (bien connue en évaluation par les « stakeholders ») d'un exercice de pouvoir des évaluateurs sur les évalués. Nous sommes, nous-mêmes en tant que chercheurs, qui légitiment les pratiques d'évaluation en renforçant, sans fissures, les protocoles d'évaluation au lieu de questionner activement son simplisme.

Le cas du 7^{ème} Programme cadre de l'Union Européenne représente la conjonction des logiques sous l'hypothèse énoncée, mais nous pouvons envisager une conclusion finale moins réjouissante : la conjonction de trois éléments censeurs de la recherche en éducation. D'un côté, l'« homme politique » réduit à politicien, sympathie vis-à-vis sur le discours de l'intervention pédagogique face à une problématique économique-socio-culturelle, mais avec un même intérêt vers l'ignorance descriptive, explicative et compréhensive –soit scientifique– tant des phénomènes éducatifs que des hypothétiques actions professionnels adéquates. De l'autre côté, une masse acritique de citoyens accommodés sur la logique du « droit à », mais incapable de questionner son propre droit à penser. À l'interstice, des chercheurs, plus occupés à résoudre les polémiques internes, qu'à développer une investigation scientifico-sociale révélatrice des complexes réalités actuelles.

De la recherche corrigée, à une recherche correcte

Sous l'hypothèse de la recherche corrigée, l'analyse de deux composantes clés de la recherche en éducation, nous permet vérifier quelques éléments énoncés. À un premier moment, l'approche épistémologique, bien que brève, souligne le surpassement d'une crise épistémologique par la diversification des logiques scientifiques en jeu. La conjugaison en pluriel des méthodes de recherche serait en accord, sur le plan idéal, avec un fort développement de la recherche actuelle en éducation. Par contre, l'analyse, en gros, du 7^{ème} programme-cadre de l'Union européenne⁶, ainsi que, plus en particulier, quelques annotations au programme R&D du gouvernement espagnol⁷ nous présente une réalité bien différente. L'opposition entre le développement épistémologique puis méthodologique et la planification institutionnelle de la recherche en éducation nous permettra montrer le décalage entre une recherche

viable et scientifiquement correcte, face à la réalité d'une recherche officielle corrigée par la non-reconnaissance de son existence.

De la recherche corrigée (le 7^{ème} programme-cadre de l'Union européenne)...

« Le “triangle de la connaissance” – recherche, éducation et innovation – est un facteur essentiel dans les efforts de l'Europe visant à atteindre (...) la croissance, la compétitivité et l'emploi » (JO L 412-1). Sous cette honorable définition, le 7^e programme-cadre regroupe toutes les initiatives ayant trait à la recherche, ambitionnant une croissance économique et la création d'emploi. En synthèse, le programme-cadre se structure en quatre programmes spécifiques principaux : 1) Le programme Coopération a pour objectif de stimuler la coopération transnational entre l'industrie et la recherche. 2) Le programme Idées doit servir à renforcer la recherche exploratoire en Europe, c'est-à-dire la découverte de nouvelles connaissances « qui changent fondamentalement notre vision du monde et notre mode de vie ». 3) Le programme Personnes mobilise des bourses pour les jeunes chercheurs. 4) Le programme Capacités doit refléter l'importance de la coopération internationale dans la recherche et le rôle de la science dans la société. Finalement, 5) un programme spécifique sur l'énergie nucléaire-non nucléaire. Sur un budget de 50.521 millions d'euros pour la période 2007-2013, la répartition est raisonnable (65% programme Coopération, 14% Idées, 7% Personnes, 6% Capacités, 8% énergies). *A priori*, le panorama paraîtrait favorable à la recherche en éducation. Sur le puzzle du « triangle de la connaissance », l'éducation est une des pièces-clés qui mériterait un fort investissement européen, sur la base des résultats de la recherche. En particulier, le programme Idées est l'idéal de la recherche en éducation (les « nouvelles connaissances ») sur un nouveau contexte (l'euro-péen), et une situation inusitée (la construction des identités européennes). Mais, les thèmes classifiés d'importance majeure, donc prioritaires et communs aux quatre programmes comprennent, par contre, d'une manière explicite, les domaines suivants : santé ; alimentation, agriculture et pêche, biotechnologie ; technologies de l'information et de la communication (TIC) ; nanosciences, nanotechnologies, matériaux et nouvelles technologies de production ; énergie ; environnement (changements climatiques inclus) ; transports (aéronautique comprise) ; sciences socio-économiques et humaines ; espace ; et sécurité. La recherche en éducation reste subsumée sous une générique dénomination de sciences socio-économiques et humaines qui met en évidence le nul intérêt, *de facto*, des politiques de recherche vers notre domaine.

Les 51 derniers appels à proposition au titre du programme-cadre précisent en plus la variété des thèmes, et notamment ils signalent : la santé, l'alimentation, l'agriculture et la pêche, l'Internet du futur, l'océan de demain, les technologies de l'information et de la communication (TIC), les technologies vertes et les technologies de stockage de l'énergie, les initiatives conjointes avec des pays tiers tels que la Russie et le Japon, le renforcement de la coopération avec les pays voisins de l'Europe et les centres conjoints de sciences et technologie dans les pays tiers, les nanosciences, les nanotechnologies, les matériaux et les nouvelles technologies de production; les bâtiments et le rendement énergétique, l'énergie, l'espace, l'innovation écologique (éco-innovation), les échanges internationaux de personnel, les passerelles entre les entreprises et le milieu universitaire, les subventions pour chercheurs indépendants en début de carrière, la recherche en matière de sécurité, le renforcement du potentiel régional de recherche, la recherche au profit des petites et moyennes entreprises, la science et la société, les transports, les sciences socio-économiques et humaines, les technologies futures et émergentes... La recherche en éducation continue méconnue. C'est sous l'épigraphe « problématique sociales et économiques » de l'index CORDIS-SIC⁸, qu'elle réapparaît réduite à « l'éducation et la formation » qui inclus « éducation des enfants et des

adultes ; étudiants des universités, des écoles polytechniques et des établissements d'enseignement supérieur ; méthodes d'enseignement ; besoins en formation ; formation en cours d'emploi ; formation professionnelle ; recyclage ; enseignement à distance ». La classification des thèmes de recherche répond à une seule dimension, la planification éducative. L'Union européenne paraît renoncer à la connaissance, l'explication et la compréhension, des phénomènes éducatifs sous des perspectives plurielles et les différentes finalités de la recherche, des processus d'enseignement/apprentissage, des contextes éducatifs, etc. La recherche en éducation n'est pas considérée d'une manière explicite comme un domaine de recherche mais, quand on entrevoit une possibilité elle est réduite aux thèmes les plus éloignés du sens éducatif, *sensu stricto*, la planification des systèmes scolaires. Le décalage entre le sens épistémologique, théorique et pratique des savoirs produits par la recherche en éducation et le but résiduel que lui attribuent les politiques scientifiques est manifeste.

Des 50 derniers projets en cours de réalisation où apparaisse le descripteur « éducation » seulement deux font référence explicite à l'éducation des jeunes ; le reste, 48/50 projets considère l'éducation comme dimension subsidiaire du thème principal. La relation de thèmes continue à préciser le réductionnisme : société de l'information, qualité des services, économie rurale, économie durable, folklore et musées, justice, exclusion et emploi. Le thème de recherche privilégié est, maintenant, la construction de l'identité et la multiculturalité, mais sous un unique (et excluant) horizon économique. Dix projets, des cinquante considérés, s'occupent des questions identitaires, migrations, religion, cultures, ou impacts régionaux, sous la corrélation d'une répercussion en termes économiques. En plus, dans l'ensemble domine une méthode d'enquête à prétention généralisable, sur une méthodologie quantitative, et à la recherche d'un système d'indicateurs valide pour une prise de décisions soi-disant technique. On apprécie là une des « corrections » énoncées, la réduction du potentiel de la recherche en éducation à une seule méthodologie, en contradiction évidente face au développement de la diversité d'une recherche en éducation plurielle. La méthode et les méthodologies continuent la tradition quantitative et la recherche évaluative renforce l'obsession vers les indicateurs. Pour signaler un aspect positif, il faut remarquer, dans l'application du programme-cadre, comment il favorise une culture interterritoriale de la recherche par la création d'un consortium où les différents partenaires européens développent une forte synergie au tour du projet de recherche commun. Là aussi, la recherche en éducation continue ignorée. La recherche en éducation maîtrise une tradition interdisciplinaire, au-delà d'un simple regroupement de chercheurs, capable d'introduire le plus de qualité méthodologique, mais sans aucune reconnaissance effective ; quand, *sensu contrario*, elle devrait apparaître comme domaine transversal (inter- et transdisciplinaire) dans les projets. Les technologies, l'agriculture ou l'organisation des entreprises ont, en tout cas, une dimension éducative à considérer par la recherche.

Enfin, signaler une brève note sur le projet DEMETER⁹, spécifique pour le « développement de méthodes et d'outils d'évaluation de la recherche » dans l'Union européenne, et s'appuyant sur des modèles économétriques de simulations (Fougeyrollas, Le Mouël et Zagamé, 2010). Les impacts sur l'économie et l'emploi des investissements sur la recherche et l'innovation s'érigent non seulement en indicateurs de qualité, mais en plus d'exclusive considération. Sous l'hypothèse de la recherche corrigée, ça nous offre une contradiction *in terminis* à retenir. L'éducation apparaît, sous cette même logique économique, comme l'instrument qui facilite une innovation ultérieure et, en conséquence, que l'investissement en éducation améliorerait les résultats économiques paraît une évidence. Sous cette même logique, la recherche en éducation résulte rentable mais par contre, elle continue éloignée des priorités des politiques de développement scientifique. Ça nous présente là, l'opportunité d'entrevoir la

relation que nous formulions entre l'ignorance et la politique, étant donné que, même sous le discours de la rentabilité et de l'efficacité économique, l'éducation incommode.

Le cas particulier de l'Espagne représente un contrepoint des politiques scientifiques européennes sur le développement immédiat de la recherche en éducation. Le dernier appel à proposition R&D en éducation incluait 147 projets présentés, 92 ont été mésestimés ; des 55 projets admis, 23 correspondaient, en exclusive, à deux universités d'une des régions les plus favorisées par les politiques centrales. Les thèmes de recherche ont une dispersion considérable (histoire, bilinguisme et compétence linguistique, empowerment, etc.) mais sous une étiquette généralisée, la référence à la qualité et la subordination absolue à la demande politique des gouvernements régionaux. Mais, en général, au delà des projets R&D, les appels à proposition basculent dans sa pratique totalité sur l'évaluation et l'innovation. Les adaptations permanentes du système éducatif réglé, ainsi que les persistantes propositions politiques et syndicales de développement d'une formation continue (plus demandé au fur et à mesure qu'augmente le chômage) cherche leur légitimation sous des résultats pseudo-scientifique d'une recherche-évaluation adaptée, au préalable, aux mêmes résultats prévus.

... à une recherche correcte (épistémologie, méthode et méthodologies)

Et le paradoxe nous conduit jusqu'à l'absurdité : juste au moment épistémologique où la recherche en éducation manifeste la splendeur d'une méthode scientifico-sociale pertinente, elle reste reléguer aux cavernes bureaucratiques des politiques scientifiques avec la complaisance des propres chercheurs.

La crise épistémologique que nous avons vécue la deuxième moitié du dernier siècle est, finalement –et scientifiquement–, conclue. Nous disposons, à nos jours, d'une logique épistémologique pertinente à nos questions d'investigation capable de surmonter notre historique dépendance des sciences naturelles. Le sujet face à l'objet, la qualité vis à vis la quantité, la compréhension d'un fait en substitution de l'explication d'une théorie, représentent une logique scientifique adéquate à la nature de nos phénomènes éducatifs. Les référents positivistes exclusifs et excluant de la scientificité d'un savoir, se révèlent maintenant multiréférentiels¹⁰, sans céder le moindre espace de scientificité, dans les approches de la recherche en éducation. L'interactionnisme symbolique, les apports d'une philosophie postmoderniste de la science, ou les boucles constants de doute et questionnement de nos pratiques constituent, sans entrer dans le détail, une garantie suffisante de scientificité (Sabirón, 2007).

La conséquence immédiate est la conjugaison en pluriel (Mialaret, 2004) des différentes modalités, méthodes et méthodologies de recherche (*verbi gratia* Cohen, Manion et Morrison, 2001). La pluralité nous permet répondre, d'une manière pertinente, par la méthode de recherche adéquate à chaque définition des différents thèmes de recherche et la planification *ad hoc* de chaque projet. Il s'agit d'une possibilité de rendre opératoire les principes épistémologiques, tant évoqués et si peu appliqués. En particulier, le récent développement des méthodologies qualitatives (Richards, 2009) et de la recherche ethnographique (Boumard, 2010) nous paraissent deux apports novateurs de référence.

La recherche en éducation envisage l'avenir immédiat engagé dans un nouveau défi transdisciplinaire au-delà de la méthode, la réponse obligée aux contextes éducatif, social, culturel et économique, mais aussi à des situations biographiques et personnelles. La multiculturalité (Aguado, 2003) entraîne une des caractéristiques à signaler, mais il y en a d'autres que l'on pourrait visualiser sur les « savoirs nécessaires » pour l'éducation du futur (Morin, 2001), sans perdre la condition protagoniste de la personne. L'approche complexe à des phénomènes

« complexes » s'impose. Bien que, insuffisamment développer sur la pratique méthodologique de la recherche, la complexité nous permet envisager une recherche en éducation en tête d'une reconstruction transdisciplinaire des savoirs scientifiques en concordance avec la diversité des actuelles conceptions des sciences, aussi bien en pluriel (Bueno, 1995). Les associations scientifiques ont là une forte responsabilité.

Les associations scientifiques, et en particulier les relatives à la recherche en éducation représentent, jusqu'à présent, un ensemble de chercheurs sous un dénominateur commun. L'AFIRSE en est un des exemples paradigmatiques. Par contre, la situation présente demande une articulation plus forte entre chercheurs et recherches. Si on doit répondre aux nouveaux défis, si on aspire à reconduire la recherche au-delà de la subordination économique-bureaucratique, la récupération d'un sens essentiellement scientifique sera convenable.

Un mot final

Le dialogue wébérien entre « le savant et le politique » devient, de nos jours, utopique ; un dialogue entre savoirs et personnes, plus habermasien, constitue l'essentiel d'une éducation actuelle construite sur des référents socioconstructivistes. Quand l'émancipation subliminale est interdite, et quand la capacité de penser, de construire une idée, même si elle est seule, est méprisée ; si la personne et l'autrui sont réduits à une accumulation de rôles et leur « heureuse » existence répond à un médiéval protectorat des gouvernants, peut-être, l'éducation devrait récupérer son savoir-faire le plus noble. Mais, si l'on veut passer du discours à l'action éducative, la recherche en éducation redevient essentielle ; et là, la responsabilité ainsi que la capacité restent du côté des chercheurs : « accepter la différence » suppose, aussi et surtout, notre implication sur le terrain et notre position, au delà même de l'empathie, envers la personne. La recherche ethnographique en éducation peut, sans doute, nous offrir une excellente alternative de récupération du sens authentique et émancipateur d'une recherche en éducation engagée dans une correction scientifique pertinente, rigoureuse et impeccable.

Note

1. "Je suis un autre" car "j'est un je", de la poésie de Rimbaud à la peinture de guerre de Goya (en interprétation libre et « innocente » d'un peintre, S. Saiz).
2. En Espagne, le gouvernement de M. Rodriguez constitue un exemple paradigmatique.
3. Les cinq dilemmes formulés : I Du relativisme épistémologique à la réduction du savoir à l'opinion. II De l'imposition des valeurs d'autrui au relativisme moral. III Du sens de la forme à la vacuité du sens. IV De l'autorité et du pouvoir à l'arbitraire par la pression (des lobbies). V De la pensée à l'ignorance.
4. En vue de l'expérience espagnole, le cas des partis nationalistes et leur influence sur les systèmes éducatifs est digne de réflexion.
5. Un des exemples paradigmatiques: le 7^{ème} programme européen (vid. infra.).
6. Les informations sur le 7^e programme-cadre de l'Union européenne sont disponibles sur http://cordis.europa.eu/fp7/home_fr.html (consulté en septembre 2010).
7. Les données sur le programme I+D+i espagnol (R&D&i) est disponible sur <http://www.micinn.es/> (consulté en septembre de 2010).
8. Disponible sur le site cité (<http://cordis.europa.eu>).
9. Consortium coordonné par Erasmus-team (<http://www.erasmus-team.eu>).
10. En reconstruction de la «multiréférentialité» de Jacques Ardoino.

Bibliographie

- AGUADO T. *Pedagogía intercultural*, Madrid : McGraw-Hill, 2003.
- ARDOINO J. *Les avatars de l'éducation*, Paris : PUF, 2000.
- BOUMARD P. *Gli etnografi e la tribu pedagogica*, Lecce : Prensa multimedia, 2010.
- BUENO G. *¿Qué es la ciencia?* Oviedo: Pentalfa, 1995.
- COHEN L., MANION L. & MORRISON K. *Research Methods in Education*, London: Routledge Falmer, 2001.
- DÉCISION No 1982/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 relative au septième programme-cadre de la Communauté européenne pour des actions de recherche, de développement technologique et de démonstration (2007-2013). *Journal officiel de l'Union européenne* du 30/12/2006.
- FOUGEYROLLAS A., LE MOUËL P. et ZAGAMÉ P. *Impacts sur l'économie et l'emploi du budget 2010 du FP7*. DEMETER projet, 2010. Disponible sur http://ec.europa.eu/research/social-sciences/policy-briefs-research-achievements_en.html (consulté en juillet 2010).
- MARMOZ L. *Accepter la différence. Éditorial*, 2010. Disponible sur internet, <http://www.afirse.org/Editorial.htm> (consulté le 30 juillet 2010).
- MIALARET G. *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris : PUF, 2004.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós, 2001.
- PRADA J. M. de *La nueva tiranía*, Madrid: Libros Libres, 2009.
- RAMONET I. « La pensée unique ». *Le Monde diplomatique*, janvier, 1995. Disponible sur internet, <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/1144> (consulté en janvier 2005).
- RICHARDS L. *Handling Qualitative Data*, London: Sage Pu, 2009.
- SABIRÓN F. *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*, Zaragoza : Mira editores, 2007.
- SABIRÓN F. «Sobre el cuestionamiento postmodernista en investigación etnográfica». *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 8, 113-128, 2010. Disponible sur internet, <http://socioconstructivismo.unizar.es> (consulté en juillet 2010).
- SABIRÓN F. et ARRAIZ A. (1999). « La participation aux décisions en éducation. Nouvelles formes raffinées d'un vieux phénomène bien connu ». *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 2, 538-542, 1999.
- SAIZ, S. (2000). «Tres cosas sobre "j'est un je". De lo políticamente correcto. De la indignidad de hablar por los otros y sobre el estado de la pintura». *Añil*, n.º 21, otoño, p. 38-41.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2001). *Evaluation models*, San Francisco: Jossey-Bass.
- VITTELIO, M. (2004): «La esencial intolerancia del pensamiento políticamente correcto. Entrevista con Vladimir Volkoff». *Harry magazine*, 3. Disponible sur internet, <http://www.harrymagazine.com> (consulté en septembre 2009).
- WIGGINS G. «A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment», *Phi Delta Kappan*, 70/9, 703-713, 1989.

Resumen

A partir de una reflexión crítica sobre el estado actual de la producción científico-social en investigación en educación (por un exceso de reducción de la investigación a evaluación, entre otros elementos), así como del análisis de la situación actual de la fi-

nanciación de la investigación (7º Programa marco de la Unión europea y convocatorias de I+D), se establece una analogía entre el «pensamiento políticamente correcto», el «pensamiento único», y la investigación en educación. La analogía se desarrolla sobre la hipótesis de «la investigación políticamente corregida» frente a una investigación «metodológicamente correcta». Se detallan las distintas lógicas y estrategias que entran en juego en el intervencionismo político-económico en la investigación, y el consecuente pensamiento único dominante en la educación formal actual (el control del político, la connivencia del ciudadano, y un sentido disciplinar obsoleto de los investigadores). El artículo concluye, no obstante, con una propuesta operativa para superar el impasse a partir de los presupuestos epistemológicos de la complejidad.

Abstract

From a critical reflection on the current state of social-scientific production in research in education (by an over-reduction of research to evaluation, among other elements), as well as the analysis of the current status of research funding (7th Framework Programme of the European Union and calls for ID), an analogy between the «politically correct thought», the «single thought», and research in education is established. The analogy is developed on the assumption of the «politically corrected research» against a «methodologically correct» research. Different logics and strategies that come into play in the politic-economical interventionism in research are specified, and the resulting single dominant thought in the current formal education (the control of the politician, the connivance of the citizen, and a sense of obsolete discipline in researchers). The article concludes, however, with an operative proposal to overcome the impasse from the epistemological presuppositions of complexity.

Resumo

A partir de uma reflexão crítica sobre o estado actual da produção científico-social em educação (por um excesso de redução da investigação em avaliação, entre outras coisas), bem como da análise do estado actual do financiamento da investigação (7º Programa-Quadro da União Europeia e convocatórias de I & D), estabelece-se uma analogia entre o «pensamento politicamente correcto», o «pensamento único», e a investigação em educação. A analogia assenta na hipótese da «investigação politicamente corrigida» face a uma investigação «metodologicamente correcta». Analisam-se as diferentes lógicas e estratégias que estão em jogo na intervenção política e económica na investigação, e o consequente pensamento único dominante na educação formal (o controlo político, a conviência do cidadão, e um sentido disciplinar obsoleto dos investigadores). Na conclusão do artigo, apresenta-se, porém, uma proposta operativa para superar o impasse a partir dos pressupostos epistemológicos da complexidade.