

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	1 (1979)
Heft:	1
Artikel:	Pourquoi la recherche en éducation ?
Autor:	Landsheere, Gilbert de
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786446

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Pourquoi la recherche en éducation?

Gilbert De Landsheere

Au moment où le monde éperdu dénonce, pour se déculpabiliser, les soi-disant méfaits de la science, on comprend que les critiques se fassent particulièrement virulentes à propos des sciences humaines, de la psychologie et des sciences de l'éducation. Premièrement, il faut répéter que la connaissance – la science – n'a jamais été, en elle-même, une mauvaise chose. Le mal peut venir du mauvais usage qu'on en fait. Secondelement – et ceci est valable très nettement pour la recherche éducationnelle –, il faut savoir que les méthodes d'investigation se sont renouvelées. Aujourd'hui les faits sont appréhendés de manière plus ample et plus intime. Le réel est mieux investigué. Il en découle que la pratique se trouve mieux éclairée. Une convergence créatrice se dessine entre chercheurs et praticiens. Le titre de la revue «Education et recherche» atteste cela.

En cette période de crise de civilisation où les valeurs hier encore les plus affirmées s'effritent soudain, où l'homme perd, en quelque sorte, les points cardinaux de sa vie intellectuelle et morale, il se sent envahi par un profond désarroi: tout ce qu'il est, tout ce en quoi il croit est en péril. Et de rechercher les coupables de cette situation...

C'est ainsi que les sciences se retrouvent au banc d'infamie, spécialement les sciences humaines, accusées d'avoir trop voulu raison parler, d'avoir, dans un monde où le quantum est devenu roi, conduit l'homme vers l'insécurité, la servitude et l'impasse épistémologique, au lieu de le libérer et de l'épanouir.

Pourtant, la science n'est pas plus coupable qu'un pont ou qu'une maison; les reproches sont à adresser à ceux qui la font ou s'en servent. La science, c'est un truisme, a plus conquis sur la nature, au cours de ces dernières décennies, que tous les hommes du passé n'avaient pu le faire depuis la naissance du monde. Elle nous donne de fantastiques possibilités de bien-être et d'épanouissement. Malheureusement, notre esprit a été dépassé par la complexité des modèles qu'il doit aujourd'hui manipuler et, surtout, le progrès affectif, moral n'a pas suivi assez vite l'avancement de la conquête du monde physique.

Dans ce contexte, la psychologie et les sciences de l'éducation voient même leur raison d'être mise en doute. Pourquoi les psychologues? Pourquoi l'école? Pourquoi la recherche en éducation?

La recherche en éducation, en particulier, mérite certes une partie des reproches qu'on lui adresse. Après une première période d'existence que l'on peut situer *grossost modo* dans le premier quart de ce siècle, elle s'est émiettée, faute de théories générales suffisamment puissantes pour la structurer, et elle n'a pas toujours été assez à l'écoute du monde des praticiens et des décideurs. Ses techniques (et son langage) se sont, surtout après la seconde guerre mondiale, de plus en plus sophistiquées, alors que ses hypothèses et ses cadres de recherche restaient faibles ou, plus exactement, simplistes par rapport à la réelle complexité des problèmes éducatifs.

Pourtant, condamner sans nuances la recherche du passé serait profondément injuste. D'abord parce que, dans la plupart des cas, elle n'a encore eu ni le temps, ni les moyens de débrouiller des écheveaux de difficultés à côté desquels les problèmes résolus par d'autres sciences paraissent bien simples; ensuite parce que les insuffisances ou les échecs font trop aisément oublier les succès. Et ils n'en manquent pas.

En fait, nous sommes arrivés dans une période de transition, caractéristique de l'histoire de pratiquement toutes les sciences, c'est-à-dire au moment du difficile passage du scientisme au relativisme.

Car, depuis sa naissance, au début de ce siècle, jusqu'à ces dernières années, la recherche expérimentale en éducation a, le plus souvent, revêtu un caractère essentiellement scientiste (explicitement souhaité par les pionniers comme Thorndike et Buyse) et a ainsi versé dans un déterminisme étroit. Toutefois, ce séjour (bien court aux yeux de l'histoire) au purgatoire des sciences était, plus que pour toutes les autres disciplines, nécessaire à l'éducation, pour lui permettre de quitter les rivages d'une pédagogie dominée par la magie du verbe et par l'empirisme artisanal. Le moment est maintenant ar-

rivé d'accéder au relativisme et à l'hypercomplexe, en rouvrant la porte à l'irrationnel, à l'affectivité, au probable et au possible plutôt qu'au certain (qui d'ailleurs ne fut jamais).

Pareil passage est à la fois difficile, exaltant et périlleux. Les deux premiers aspects étant évidents, voyons plutôt où réside le péril. Pour les uns, les plus avancés peut-être, il se trouve dans le danger d'asphyxie causée par le désir de tenir compte de plus de facteurs que l'esprit humain ne peut en manipuler simultanément (et même s'il recule les limites, l'ordinateur ne résout pas le problème), ou dans le risque d'égarement dans une science n'osant plus inférer le général des cas particuliers, qui seraient, à ses yeux, seuls dignes d'intérêt parce que *réels* et concrets. L'homme risque ainsi de mourir intellectuellement par orgueil: celui de n'avoir pas voulu admettre ses limites cognitives, celui de n'avoir pas vu que, sous leur complexité apparente, la plupart de ses actions ne sont que réactions à des stimuli relativement peu nombreux et simplifiés pour les raisons mêmes de la praxis.

Pour les autres, qui ne parcoururent pas le dur chemin du scientisme, soit qu'ils en furent incapables, soit que leurs *a priori* théoriques leur parurent plus sûrs que l'épreuve expérimentale, l'occasion s'offre d'échapper à la sanction des faits, à la contestation incarnée par l'évaluation, solution de facilité s'il en fut.

En réalité, le discours de la méthode, la recherche des lois générales ne doivent pas disparaître, mais bien se nuancer et s'enrichir. Et, surtout, il importe de ne pas verser dans une confusion des objets et des objectifs.

C'est ce qu'a bien dégagé *J. L. Rigal*, du récent Colloque de Brive sur la «Quantification en sciences humaines»: «...au nom de ce scientisme qu'on a vu incapable d'analyser le monde d'après 68 et ses aspirations (...), on confond développement scientifique (apporter une pierre de plus à un édifice bien défini) et recherche scientifique qui est curiosité, éveil, nouveau regard, nouvel instrument porté sur le monde. Et l'on tue la seconde, si on la juge au nom de critères uniquement destinés à la première,» (Le Monde, 10 avril 1978).

Le vocabulaire n'est peut-être pas celui que nous aurions utilisé, mais le fond de la pensée est capital: il est temps qu'à côté d'une recherche étroitement liée à l'idéologie d'un siècle qui commence à mourir peu après 1950 (ce qui est loin de signifier qu'elle a perdu toute validité), une autre recherche, animée par l'élan contemporain vers de nouvelles frontières, trouve sa place et son chemin. Mais, ici aussi, il ne faut pas jeter l'enfant avec le bain: recherche nomothétique (visant à établir des lois générales en privilégiant la méthode statistique) et recherche du type historique (privilégiant l'approche clinique et s'efforçant de saisir la signification particulière des événements dans le contexte où ils sont apparus) ne sont pas des alternatives, mais des approches complémentaires. *Cardinet et Schmutz* (1975) parlent, avec bonheur, de «deux versants complémentaires de la recherche».

Comment va alors se structurer la recherche en éducation d'aujourd'hui et surtout de demain? D'abord, une recherche fondamentale subsistera. Ne préparant pas de décisions éducatives immédiates, elle restera parfois assez loin – au moins en apparence – des réalités scolaires quotidiennes. Vouloir lui refuser toute existence équivaudrait à souhaiter qu'à l'avenir il n'y ait plus de Piaget en psychologie. A notre sens, c'est probablement dans la recherche fondamentale (de bon aloi, et non refuge de «terroristes intellectuels» comme on aime à le dire aujourd'hui) que résident les plus grandes probabilités de curiosité, «de nouveaux regards» sur le monde. Il ne s'agit pas de lui accorder – bien en vain – le monopole de la découverte et de la stimulation innovative, mais il faut lui laisser place. Car prétendre que toutes recherches, toutes innovations doivent venir des praticiens, essayant et réfléchissant dans leurs classes, est, à la limite, de la démagogie. Certaines recherches demandent tant de temps et de spécialisation qu'on ne voit pas comment des enseignants, pratiquant honnêtement leur lourd métier, pourraient les assumer. Par ailleurs, une longue pratique d'un métier – quels que soient les enseignements et les enrichissements qu'elle apporte – n'est pas une garantie de créativité scientifique. Comme le dit excellemment *K. Frey* (1971), «la pratique ne se renouvelle pas par la pratique, mais bien par la théorie, c'est-à-dire la réflexion et la recherche expérimentale portant sur une

pratique considérée dans sa relation avec des objectifs nouveaux».

Par contre, le pont entre les apports de la recherche fondamentale et la pratique scolaire ne peut être jeté qu'en collaboration avec les maîtres, guidés dans leur action par une théorie générale compatible avec les fins de l'éducation et par une connaissance du terrain dans laquelle beaucoup d'entre eux excellents.

Il en va de même pour la recherche de développement, destinée à mettre au point des programmes scolaires, des instruments d'évaluation, des manuels et, en général, les méthodes et techniques d'enseignement.

Qu'il faille à tout prix éviter la «sémiocratie», «art d'imposer ses valeurs en imposant son vocabulaire» (Rigal), nous en sommes très convaincus. Ce qui n'implique cependant pas un renoncement à une terminologie aussi peu ambiguë que possible et donc parfois un peu aride.

Que la recherche doive être en permanence à l'écoute des enseignants et des décideurs est tout aussi évident, et il appartient d'ailleurs à ceux-ci de poser leurs problèmes et d'exiger que leur voix soit entendue.

Plus généralement, le stade de la dichotomie – recherche versus éducation; éducation versus recherche – doit être dépassé. A la divergence des efforts doit se substituer la convergence des volontés. «Education et recherche». L'éducation est recherche. Pourquoi dire en de longues phrases ce qui tient si bien en un titre de revue?

Wozu Erziehungs- und Bildungswissenschaft?

In einer Zeit weltweiter Verunsicherung, in der unerwünschte Auswirkungen der Wissenschaft angeprangert werden, sind die Humanwissenschaften, die Psychologie und die Erziehungswissenschaft besonders heftiger Kritik ausgesetzt. Wissen und Wissenschaft sind an sich weder gut noch böse. Schaden kann jedoch aus falscher Anwendung von Wissenschaft erwachsen. Es wird festgestellt, dass die Forschungsmethoden, nicht zuletzt in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, wesentlich verbessert wurden. Die Wissenschaft gewinnt ein umfassenderes und tieferes Verständnis der untersuchten Phänomene. Damit wird auch die Praxis zunehmend erhellt. Es entwickelt sich eine schöpferische Zusammenarbeit zwischen Forschern und Praktikern – wie es auch der Titel der neuen Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis» dokumentiert.

Why Educational Research?

Now that a bewildered world justifies itself by denouncing the damage wrought by science, it seems natural that strong criticism is aimed at human sciences such as psychology and educational science. One must remember that science in itself is not bad and harm can only be caused by its wrong application. One must realise, and this applies specially to educational research, that investigational methods have improved. Today facts are more widely and deeply understood. Reality is accurately investigated with the result that practical work is more enlightened. A creative convergence is growing between research workers and practitioners as the title of the periodical «Education and Research» («Education et recherche») proves.

BIBLIOGRAPHIE

- Cardinet, J. et Schmutz, M.: L'évaluation des recherches en pédagogie. Neuchâtel, I.R.D.P., 1975.
Frey, K.: Das Lehrerinformations- und Lernsystem. In : Schulblatt des Kantons Zürich, 86, 1971.

